

Marina Emeline de Castro

Relatório de Estágio

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho

20**20**

Marina Emeline de Castro

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

julho

2020

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha vida sempre me foi inculcado que agradecer faz parte da educação do ser humano. Existem diversas formas de agradecer, porém, nesta etapa da minha vida irei dar uso às palavras, que apesar de escassas ainda conseguem chegar àqueles que fizeram parte deste que é o culminar de uma etapa e o começo de outra.

Nem sempre acreditei que seria capaz, devo-o aos meus pais, por todas as lutas que travaram comigo, pelas dores compartilhadas, por todo o amor incondicional que depositaram na minha vida pessoal e profissional.

A ti, meu irmão, o ídolo de uma vida, aquele que me fez nascer com uma vontade inata de entrar na faculdade e aproveitar aquela que seria a vida boémia, incluindo a praxe. Tu que apesar de não acreditares que eu era capaz, me deste força e motivação, uma vez que sempre me disseste que seria a melhor fase da minha vida.

À cunhada de uma vida, a todos as palavras de força e sobretudo a todos os momentos em que me fizeste encarar a vida do ser humano como positiva.

Ao Bernardo, o sobrinho-afilhado que apesar de ser um autêntico Arturito, despertou em mim o verdadeiro sentido da palavra criança, pela sua inocência, mas ao mesmo tempo por ser dos seres humanos mais astutos.

À Benedita e ao Valentin, por serem os sobrinhos mais novos e o brilho dos meus olhos.

Quando se fala de família é complicado não se falar de amor, a ti minha titi Quitas, a minha segunda mãe, a ti madrinha Ni por desempenhares não só o teu papel como o de padrinho também. A todos os que fazem parte da família Carço e os de França, que apesar de distantes estão sempre presentes.

Aos ausentes sempre presentes, avô e tio, sei que sempre estiveram a torcer pelo meu sucesso.

É impossível dissociar agradecimentos de amizade, sendo que eu vivo intensamente as minhas.

Agradeço à Castro, a companheira de todas as horas, poucas são as palavras, tu sabes, ao longo desta etapa da minha vida nunca me largaste a mão, sendo que estás sempre disposta a dar sem pensar em receber.

À Carol, por todas as palavras sábias, por todos os momentos em que me chamaste à razão, pelo teu amor, por me receberes em tua casa, no seio dos teus, como se de família se tratasse. Aos teus pais, que sempre estiveram lá para mim.

Dizem que as amizades da faculdade são para sempre, a todas vocês um bem-haja.

À Mafalda, que apesar de ser da minha faculdade a considero parte da minha família. Tu foste sem dúvida o par pedagógico mais improvável, mas o melhor, obrigada por teres partilhado comigo este culminar daquela que é a nossa vida académica. Apesar de não te conhecer, sinto que sempre fizemos parte da vida uma da outra. Agradecer-te incondicionalmente não chega, fizeste-me acreditar e não desistir.

Aos melhores amigos, Ana Cláudia e Potter, por me desencaminharem e ao mesmo tempo encaminharem neste percurso tão significativo para mim. Foram sem dúvida os meus pilares ao longo de dez anos de amizade.

Por fim, mas não menos importante, a todos os intervenientes no meu percurso formativo, dando um especial destaque às docentes cooperantes por me darem asas para voar e às supervisoras institucionais por não me deixarem cair.

RESUMO

O presente relatório traduz o percurso formativo no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do documento serão explanados os principais referentes teóricos e legais subjacentes a cada nível educativo, assim como a estreita articulação entre a teoria e a prática, mobilizando-se, deste modo, conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, curriculares e experienciais, estes construídos nos contextos reais ao longo da PES e que revelam mudanças conceituais na relação com o saber e na produção de práticas educativas. Foi favorável ao processo a Metodologia de Investigação-Ação, enquanto impulsionadora da transformação da prática e de um professor reflexivo e investigador, a colaboração entre a diáde de formação, o professor cooperante e supervisor institucional que enriqueceu o saber da práxis. O documento releva, assim, o paradigma socioconstrutivista no qual se desenvolveu o saber profissional promotor de um perfil duplo de docente assegurando um melhor ajustamento às necessidades efetivas do sistema educativo.

Assim, ao longo da PES compreendeu-se o modo como se produzem os processos de ensinar a aprender a aprender, pelo que iniciamos a construção do eu profissional, a identidade profissional docente.

Palavras-Chave: Formação inicial Docente; Prática Educativa supervisionada, Metodologia de Investigação-Ação, Robótica.

ABSTRACT

This report translates the formative journey within the Supervised Educational Practice (SEP), in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. Throughout the document the main theoretical and legal references underlying each educational level will be explained, as well as the close articulation between theory and practice, while mobilising scientific, pedagogical and didactic, curricular and experiential knowledge, built up in the real contexts throughout the SEP and which reveal conceptual changes in the relationship with knowledge and in the production of educational practices. The Research-Action Methodology was essential to the process, as it stimulated the transformation of the practice and of a reflexive and researching teacher, the collaboration between the training dyad, the cooperative teacher and the institutional supervisor that enriched the knowledge of the praxis. The document highlights the socio-constructivist paradigm in which professional knowledge has developed, promoting a double teacher profile, ensuring a better adjustment to the effective needs of the educational system.

This way, throughout SEP we understood the way in which the processes of teaching how to learn are produced, so we began the construction of the professional self, the professional teaching identity.

Keywords: Initial Training; Teacher; Educational Practice; Action-Investigation Methodology

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelos Curriculares Vivenciados na PES (adaptado de Hohmann & Weikart, 2003; Niza, 2013; Lino, 2007; Folque, 2018.)14

Figura 2 Robótica no 1.ºCEB (elaboração própria)68

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE — Aprendizagens Essenciais
CAF- Componente de Apoio à Família
CEB — Ciclo do Ensino Básico
EI — Educador de Infância
EPE — Educação Pré-Escolar
JI — Jardim de Infância
MEM — Movimento da Escola Moderna
MIA — Metodologia de Investigação-Ação
MTP — Metodologia do Trabalho de Projeto
NAS — Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE — Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES — Prática Educativa Supervisionada
TIC — Tecnologia Informação e Comunicação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP- Zona de desenvolvimento proximal

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Figuras	v
Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas	vi
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. A Educação e o Papel do Profissional de Educação	3
2. Especificidades da Educação Pré-Escolar	9
3. Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
4. Potencialidades da Robótica e da Iniciação à Programação na EPE e 1.º CEB 24	
Capítulo II – Caracterização Dos Contextos De Estágio E Metodologia Da Investigação	28
1. Caracterização Do Contexto e Da Instituição	28
2. Caracterização Do Contexto Educativo Da Educação Pré-Escolar	31
3. Caracterização Do Contexto Educativo Do 1ºCiclo do Ensino Básico	39
4. Metodologia De Investigação	44
Capítulo III – Descrição E Análise Das Ações Desenvolvidas E Dos Resultados Obtidos	48
1. Ações Desenvolvidas no Contexto de Educação Pré-Escolar	49
2. Ações Desenvolvidas No Contexto De 1.º Ciclo do Ensino Básico	60
Reflexão Final	75

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto, apresenta-se o presente relatório de estágio com o intuito de dar a conhecer o percurso de formação inicial, tanto a nível reflexivo como formativo no decorrer da PES, dando ênfase à evolução pessoal, profissional e social da docente estagiária. Esta evolução só foi possível dada a observação e consequente reflexão das práticas, num ambiente de cooperação entre os demais intervenientes do contexto educativo.

O percurso de formação inicial desenvolveu-se nos dois contextos educativos para os quais este mestrado habilita, sendo que de outubro a janeiro decorreu numa turma de 2.º ano de escolaridade e, posteriormente, de fevereiro a maio, numa sala de Educação Pré-Escolar (EPE), com um grupo de crianças cujas idades estão compreendidas entre os três e os seis anos. Salienta-se que, no contexto de EPE dado o surto de Covid-19 existente a nível mundial, o contacto presencial só decorreu entre fevereiro a meio de março, sendo que o restante contacto foi apenas realizado virtualmente.

O mestrado supramencionado, habilita para a docência em dois níveis educativos, sendo estes a EPE e o 1.º CEB, ou seja, habilita para um perfil duplo de docente, tal como reconhecido no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este perfil duplo caracteriza-se pela sua abrangente visão no que concerne a educação, colocando-se de parte os conhecimentos por compartimentos e valorizando o desenvolvimento holístico das crianças, através da mobilização de saberes adquiridos ao longo da formação do docente. O percurso de formação retratado no presente relatório, evidencia a estreita relação estabelecida entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais. Denota-se o crescimento pessoal

e profissional, através das distintas reflexões, troca de ideias e opiniões, em relação às práticas pedagógicas, entre os distintos intervenientes no processo educativo.

Neste sentido, o presente relatório apresenta uma estrutura tripartida, no entanto, é possível verificar-se a articulação entre os diferentes capítulos, permitindo assim, um documento único e coerente. O primeiro capítulo é de cariz teórico, abordando assim, os referentes teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica em ambos os níveis educativos, analisando num primeiro momento os paradigmas da educação e, num segundo momento, as especificidades que caracterizam cada nível educativo. O primeiro capítulo integra ainda, as potencialidades da robótica e da iniciação à programação na EPE e 1.º CEB, dadas as intervenções nos contextos educativos.

No que diz respeito ao segundo capítulo, este é constituído pela caracterização da instituição cooperante e pelas especificidades de cada contexto educativo onde decorreu a PES. Este mesmo capítulo, é constituído por um subcapítulo que faz uma abordagem à metodologia de investigação-ação que sustentou as práticas do par pedagógico.

O terceiro capítulo apresenta a descrição e reflexão crítica de alguns momentos de aprendizagem no que concerne o 1.º CEB, já em relação à EPE, são mencionadas algumas atividades desenvolvidas e outras hipotéticas dado o percurso atípico decorrente da pandemia Covid-19. Estas práticas tiveram sempre por base o desenvolvimento holístico da criança em conformidade com as particularidades descritas nos capítulos antecedentes.

Em suma, encontra-se a reflexão final sobre todo o percurso e, uma consequente análise retrospectiva em torno do mesmo, com o intuito de melhorar o percurso formativo da docente estagiária.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

(John Dewey, 1933)

O presente capítulo tem como intuito explicar o quadro teórico tal como os pressupostos legais que sustentam a prática pedagógica no que se refere às valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Num primeiro momento será realizada uma abordagem à educação de forma generalizada, dando enfoque a ambos os níveis de educação, assim como, colocar em evidência o papel de um profissional de educação com duplo perfil. Posteriormente a esta abordagem, torna-se essencial refletir sobre as especificidades e similitudes de cada nível educativo. Por fim, e dados os projetos desenvolvidos no contexto, destaca-se um subcapítulo sobre a importância da robótica no desenvolvimento da criança.

1. A EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

A educação nem sempre esteve ao alcance de todos. Foram recorrentes as revoluções sociais e consequentes mudanças, bem como necessárias várias reformas educativas, para que fosse possível alcançar a educação como direito acessível a todos os cidadãos, tornando-se um dos objetivos mundiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017).

O sistema educativo e os seus princípios organizativos assentam numa escola como um meio privilegiado para fazer face às exigências sociais e garantir um conjunto de aprendizagens essenciais ao indivíduo. Associado ao termo escola, surgem diversas máximas que devem ser tidas em consideração como a instrução, a formação de cidadãos responsáveis, cultos, autónomos, solidários e, democraticamente, intervenientes na vida comunitária (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). De modo a abranger todos os indivíduos e respondendo a todas as exigências da sociedade, o sistema educativo é constituído pela Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e a Educação Extraescolar (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Em relação ao primeiro nível anteriormente mencionado, este é universal para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). A educação pré-escolar é considerada um complemento da ação educativa da família, sendo que a EPE e a família não se dissociam. A educação escolar engloba os ensinos básico, secundário e superior, inclui modalidades especiais e compreende atividades de ocupação de tempos livres. O último ponto referido anteriormente, a Educação Extraescolar é constituída por atividades de alfabetização e de educação de base (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A educação compreende um conjunto de saberes evolutivos capazes de responder às exigências da sociedade e com base nas competências do futuro (Delors et al., 1996, p. 77). De forma a ir ao encontro das expectativas e necessidades da sociedade, contribuindo para uma aprendizagem significativa dos indivíduos, Delors et al., (1996) organiza a educação em quatro pilares de conhecimento. Estes pilares baseiam-se em “aprender a conhecer”, permitindo que a criança obtenha instrumentos que a farão conhecer e compreender o mundo que a rodeia e o desenvolvimento de forma, cada vez mais, autónoma. O segundo pilar assenta no “aprender a fazer”, através do qual a criança consiga realizar as suas tarefas com as ferramentas adquiridas no ponto anterior. A educação estimula o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, proporcionando o respeito pelos outros e pelas suas

ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), tornando-se deste modo essencial o “aprender a viver juntos”. Como último pilar, o “aprender a ser” integra a criança como um sujeito da sociedade em que se insere. As crianças, perante estes pilares, fomentam a construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo o seu espírito crítico e um papel ativo. É de realçar que, a ação pedagógica desenvolvida pela díade teve como base estes pilares, sendo estes, parte integrante na abordagem socioconstrutivista, onde se perspetiva a criança com um ser livre e autónomo no processo de ensino/aprendizagem (Vygotsky, Lúria, & Leontiev, 1991).

A educação é fundamental no desenvolvimento de uma criança e também torna-se imprescindível que o profissional de educação seja capaz de “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28), como tal, é necessário que o docente realize uma formação contínua ao longo da sua carreira profissional. De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, a formação contínua na área da docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica.

Este decreto reconhece ainda o perfil duplo do docente, determinando quais as habilitações necessárias para a prática, de que forma se desenvolve a formação e quais as competências a adquirir, salientando o modo como o papel do docente tem consequências no processo de aprendizagem das crianças. Com o intuito de proporcionar às crianças uma aprendizagem contínua, o perfil duplo do docente é essencial, uma vez que o docente se encontra mais habilitado a promover um processo de transição educativa harmonioso e coerente. É expectável que um docente, com a formação em EPE e 1.º CEB, preste atenção às crianças nos momentos de transição, transmitindo-lhes confiança e realçando que será uma oportunidade de estas crescerem, realizando aprendizagens significativas, conhecerem outras

peessoas e novos contextos, de forma a sentirem confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios lançados. Deste modo, o primeiro nível é encarado como uma continuidade e uma base indispensável para o desenvolvimento do segundo, prestando atenção à importância conferida no que diz respeito à articulação, bem como, ao trabalho colaborativo entre profissionais da EPE e 1.º CEB para um crescimento saudável da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Em ambos os níveis educativos referidos, as crianças deparam-se com um ambiente promotor de variadas experiências e rico no que diz respeito às interações, colocando sempre o profissional de educação como impulsionador da criação de um ambiente educativo favorável, tendo em atenção a dimensões como o espaço, o tempo, os materiais e as interações (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, 2011a). É de realçar que, os profissionais de educação uma vez promotores de ambientes favoráveis, devem ter também, como objetivo primordial, garantir o constante acompanhamento de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), proporcionando-lhes, com a ajuda de outros profissionais competentes, a planificação de diferentes tarefas, o desenvolvimento no currículo e a inclusão social (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

É fundamental referir que, para um melhor desenvolvimento das crianças, se espera que o profissional de educação desenvolva práticas construtivistas. Nesta abordagem a criança coloca-se na vanguarda do processo e constrói as suas aprendizagens de forma autónoma. No contexto atual, é importante oferecer oportunidades para que as crianças construam o seu próprio conhecimento e, assim, não só se sintam como parte do processo, mas também, interessadas e motivadas no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Coll et al., (2001), um profissional de educação que recorra a abordagens construtivistas é promotor de experiências do meio, de um constante contacto com a realidade, confiando que, de forma indutiva e espontânea, a criança descubra os conhecimentos por si próprio, abolindo o método transmissivo. Neste método, o docente foi, durante muito tempo,

encarado como um transmissor de conhecimento e a criança como recetora do mesmo. Os conhecimentos eram transmitidos “a todos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, no mesmo período e do mesmo modo, com o mesmo ritmo, independentemente das motivações, interesses e capacidades e das diferenças de contextos locais e sociais” (Formosinho, 2013, p. 18).

Na educação atual, a criança é agente da construção do seu próprio conhecimento e identidade através de teorias construtivistas. Estas mesmas teorias possuem diferenças entre elas, porém, todas visam as relações existentes entre a dimensão pessoal e social e a “importância dada aos processos colaborativos” (Melo & Veiga, 2013, p. 281). A teoria socioconstrutivista, já mencionada anteriormente, tem como seu impulsionador Vygotsky. Este psicólogo definiu um conceito, o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (citado por Melo & Veiga, 2013, p. 279), refere que este conceito é a “distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial”, isto é, o primeiro diz respeito à forma como cada criança tenta resolver um problema de modo autónomo e o segundo, como esta resolve o mesmo problema em estreita colaboração com um par mais capaz. É de extrema relevância a interação social para o desenvolvimento da inteligência, ou seja, o conhecimento desenvolve-se num primeiro momento a nível interpessoal e só depois intrapessoal.

Nesta linha de pensamento, é fulcral prestar um olhar atento no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre todos os agentes intervenientes no processo educativo. Estes agentes não são apenas profissionais de educação, como também, pessoal não docente, as próprias crianças e as famílias, onde se pressupõe que devem estar em harmonia e evoluir positivamente no processo de desenvolvimento das crianças com uma constante troca de ideias, opiniões e vivências. Deste modo, a PES também se desenvolveu numa perspetiva de partilha, debatendo sobre quais as práticas mais adequadas e refletindo sobre as mesmas. Esta troca de ideias e opiniões foi constante

entre o par pedagógico, as supervisoras institucionais e as professoras cooperantes do contexto.

Em consequência do que foi mencionado anteriormente, uma das metodologias adotadas no contexto foi a de Trabalho de Projeto (MTP), esta é caracterizada por proporcionar um constante trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes. Segundo Vasconcelos (2012), esta metodologia está dividida em quatro fases, sendo a primeira a definição do problema, em que são construídas colaborativamente as questões a investigar e quais os conhecimentos prévios de cada um; como segunda fase apresenta-se a planificação e desenvolvimento do trabalho, partilhando-se de que forma se poderá atingir a meta e consequente resposta às questões; a terceira fase do projeto prende-se com a execução, que consiste na realização do que se planeou na fase anterior; na quarta e última fase, a divulgação/avaliação do projeto, as crianças são convidadas a divulgar o seu conhecimento com as demais, tornando este momento enriquecedor para todos. No que concerne a avaliação, o profissional de educação é convidado a realizar ao longo deste processo uma observação atenta, realizando registos individuais ou em grupo de modo a avaliar o progresso e o desenvolvimento de cada criança.

Sempre com um pensamento e olhar atento no desenvolvimento da criança, a MTP foi adotada pelo par pedagógico ao longo da PES, tal como referido no último capítulo do presente relatório. Toda a evolução ocorrida ao longo da PES tem impacto na vida das crianças, tornando-se claramente essencial o papel do educador de infância e do professor.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação de infância é um nível educativo que tem vindo a ganhar importância e a ser valorizado pela sociedade ao longo dos tempos em Portugal (Formosinho, 2007), pois, como referido anteriormente no presente capítulo, nos dias de hoje, é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2). Torna-se imprescindível referir que a EPE foi sofrendo mudanças ao longo do tempo, sendo que as principais foram nos períodos da Monarquia, da 1.ª República, do regime do Estado Novo e dos momentos após a Revolução de 25 de Abril de 1974 (Marta, 2015).

Após os finais da década de 70, a mulher deixa de ser a cuidadora e educadora das crianças e é-lhe atribuído o direito ao trabalho, sendo que o realiza nas instituições dedicadas à educação de infância. Com esta revolução na educação, o Ministério da Educação Português em 1979 cria a primeira rede pública de jardins de infância, como consequência da entrada da mulher no mercado do trabalho (Cardona, 1997).

A EPE passou a ser parte integrante do sistema educativo, com o intuito de “complementar (...) [a] ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 4.º). Este nível educativo destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e até alcançarem a idade de entrada no 1.º CEB, sendo de frequência facultativa e gratuita, ou seja, compete à família optar pela inscrição da criança numa instituição educativa (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Em 1997, aquando a homologação da Lei Quadro da EPE foram definidos os objetivos deste nível educativo, tais como, o desenvolvimento pessoal e social da criança tendo por base as experiências que lhe são proporcionadas, fomentar a inserção da criança na sociedade e criar um pensamento crítico em relação ao seu papel na sociedade, proporcionar a igualdade de oportunidades no que

diz respeito à aprendizagem e bem-estar da criança e ainda, incentivar e privilegiar a participação e colaboração das famílias no processo educativo, uma vez que é um fator determinante da aprendizagem da criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

De modo a dar resposta aos objetivos apresentados, foi necessário criar orientações que possibilitem ao profissional de educação a articulação das diferentes áreas do saber e a gestão da construção do próprio currículo. Segundo Lopes da Silva et al., (2016) “construir e gerir o currículo exige (...) um conhecimento do meio e das crianças que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informações” (p. 13) com recurso a instrumentos mencionados no capítulo II do presente relatório. Em 1997, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), no entanto, dadas as diversas evoluções da sociedade, sentiu-se a necessidade de reformular as OCEPE sendo a sua última versão a de 2016. Este documento apresenta-se dividido em “três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). A primeira secção abarca os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo, a segunda secção define as aprendizagens a serem desenvolvidas e por fim, a terceira secção, dá ênfase à importância das transições educativas e a cooperação de todos os intervenientes no processo educativo de cada criança.

A primeira secção das OCEPE, o Enquadramento Geral, refere que “as experiências que (...) são proporcionadas [a cada criança] pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento”, desenvolvimento esse que “faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Destaca-se ainda, para que seja possível tal aprendizagem e desenvolvimento, a relevância do ambiente, que deve ser “culturalmente rico e estimulante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Com o intuito de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de modo equitativo de todas as crianças, ou seja, a “garantia de que todas as crianças (...) têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), a educação de infância tem um papel preponderante, uma vez que, promove a “igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). O educador de infância, com o intuito de incluir de igual modo todas as crianças, adota “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

A segunda secção das OCEPE, as Áreas de Conteúdo, subdividem-se na Área da Formação Pessoal e Social, na Área de Expressão e Comunicação e na Área do Conhecimento do Mundo. A primeira área é considerada transversal, uma vez que se apresenta como parte integrante de toda a ação educativa e relaciona-se “com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). Para que tais desenvolvimentos ocorram, é essencial que haja uma organização do ambiente educativo onde se inserem as crianças, sendo este “um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33) e ainda, que este mesmo ambiente, valorize e promova o saber viver em grupo e em sociedade. É ainda nesta área que se insere a ética profissional, mais concretamente a de “cuidar e educar [estando] intimamente relacionados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). No que concerne a ética do cuidar, esta caracteriza-se pela atenção prestada às crianças, à sua segurança, ao seu bem-estar e permitir que estas se sintam valorizadas. Para que tal aconteça é essencial que os educadores de infância “se conheçam a si próprios (...) que sejam reflexivos, de forma a atribuírem

sentido à teoria, à prática e às circunstâncias educativas.” (Marta, 2015, p. 128). O docente, ao cuidar, apresenta ainda “uma capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Relativamente à ética do educar, esta é entendida como a “construção de conhecimento com a participação das crianças, do educador, dos pais e da comunidade numa relação de colaboração e de parcerias” (Marta, 2015, p. 131). É crucial que exista no contexto “um equilíbrio entre a ética do cuidado e a ética do educar de forma a promover o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento profissional do educador.” (Marta, 2015, p. 131). A Área da Formação Pessoal preconiza valores que estão subjacentes à prática do profissional de educação.

Na Área de Expressão e Comunicação são vários os domínios presentes, como o da Educação Física, da Educação Artística que compreende o subdomínio das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da Dança, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, o da Matemática. Estes domínios constituem a “mesma área por terem uma íntima relação entre si” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43) e por revelarem “aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43). Por fim, na área do Conhecimento do Mundo a criança ganha ferramentas, através das oportunidades que lhe são oferecidas, para desenvolver a curiosidade e o interesse em explorar o mundo que a rodeia. Nesta área, estão incluídas as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estabelecendo-se o subdomínio do Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Por último, na última secção das OCEPE, é abordada a Continuidade Educativa e Transições, dando um enfoque no que diz respeito à participação de todos os intervenientes, sendo estes, a instituição, a criança e a família, de modo a proporcionar e, principalmente, zelar pelo bem-estar da criança.

As OCEPE apoiam o educador de infância nas suas práticas, não se assumindo como “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Sendo este um documento que permite ao educador de infância adaptar a sua ação, este poderá fazê-lo interligando diferentes modelos curriculares, consoante as especificidades de cada um e em correlação com as características do grupo de crianças, a fundamentação das opções educativas, a organização do ambiente educativo consoante o/os modelo/os curricular/es pelo/os qual/ais o EI optou, as planificações, os propósitos de trabalho para o ano letivo, a avaliação, as interações com a comunidade educativa (circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro)

Compreende-se por modelo curricular, um sistema educacional que permite melhorar a prática pedagógica fundamentada numa teoria e quadro de valores (Formosinho, 2007). Os modelos curriculares, com o intuito de assegurar práticas de qualidade, colocam de parte as práticas transmissivas, dando primazia às crianças, colocando-as com um papel ativo e como centro da aprendizagem como se pode verificar no esquema. Existem diversos modelos curriculares em EPE, como o Modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Reggio Emilia e o Maria Montessori. Como se pode verificar no esquema, os modelos curriculares que sustentaram a ação educativa do contexto onde se desenvolveu a PES foram o Modelo High-Scope, o MEM e o Reggio Emilia.

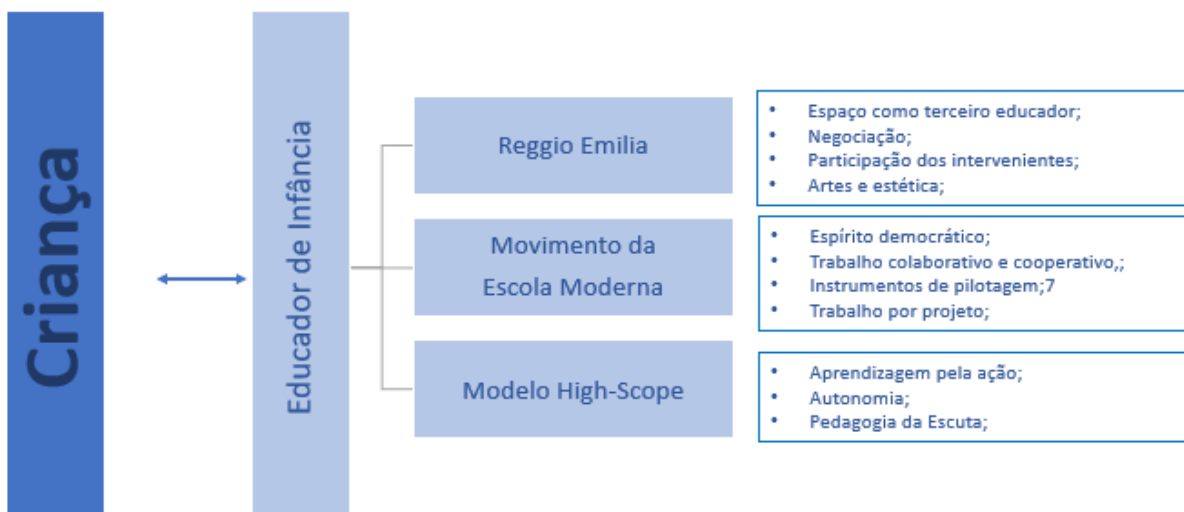


Figura 1- Modelos Curriculares Vivenciados na PES (adaptado de Hohmann & Weikart, 2003; Niza, 2013; Lino, 2007; Folque, 2018.)

O modelo High-Scope define-se pela aprendizagem pela ação, isto é, a criança adquire novos conhecimentos através da resposta a diferentes estímulos, não só com os objetos, como também com os diferentes indivíduos com quem interage, havendo a possibilidade para a criança de optar pelas suas próprias escolhas, tanto no que concerne aos materiais a manipular ou, as diversas atividades a realizar (Hohmann & Weikart, 2003). Este modelo é promotor da pedagogia da escuta, sendo que é valorizada a voz da criança, os seus pensamentos e interesses, permitindo deste modo fomentar a riqueza das práticas pedagógicas do EI (Oliveira-Formosinho, 2013). As crianças em todos os modelos curriculares apresentados detêm um papel ativo na aprendizagem, no entanto, no modelo High-Scope, estas são autónomas neste processo, uma vez que após a sua ação estas refletem sobre a mesma, constituindo deste modo o ciclo planejar-fazer-rever (Hohmann & Weikart, 2003).

O MEM apresenta três finalidades essenciais, sendo estas a “iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2013, p. 144). Através destas finalidades, compreende-se que no grupo inicia-se o espírito da democracia,

onde são constantemente discutidos os conflitos, os diversos pontos de vista, as opiniões, permitindo que todas as crianças se sintam parte do processo educativo e promovendo deste modo o desenvolvimento cultural (Niza, 2007).

O EI não só se orienta pelas OCEPE e segue os modelos apresentados, como também é promotor de um ambiente educativo rico e com significado, para que deste modo, as crianças construam o seu próprio conhecimento. De modo a valorizar o ambiente educativo, é imprescindível referir as suas quatro dimensões fundamentais, promovendo a pedagogia participativa, sendo estas o espaço, o tempo, os materiais e as interações. É essencial referir que a organização do ambiente educativo deve ser flexível, isto é, o EI e/ou as crianças, podem alterar a disposição do mesmo sempre que acharem necessário.

Relativamente ao espaço, o modelo High-Scope defende que este deve-se apresentar por áreas de interesse. As áreas de interesse, como referido no capítulo II do presente relatório, são promotoras de uma aprendizagem pela ação, na medida em que as crianças se sentem criativas nas diferentes áreas onde estão a desenvolver o seu conhecimento e manipulam de forma autónoma os diversos materiais (Hohmann & Weikart, 2003). O MEM também se aproxima nesta organização, existindo de igual modo áreas de interesse, no entanto, é valorizado o espaço das paredes, em que estas são encaradas como expositores das diferentes produções das crianças. Este modelo defende ainda, a importância do fácil acesso por parte das crianças às paredes, isto é, como a sala apresenta diversos instrumentos de pilotagem, as crianças devem ser capazes de os alcançar de forma autónoma uma vez que são autoras no processo de planificar, gerir e avaliar as diferentes atividades (Niza, 2007). É de salientar que a sala de atividades onde decorreu a PES integrava estes dois modelos curriculares no que diz respeito à organização do espaço. O modelo curricular Reggio Emilia, denomina o espaço educativo como terceiro educador, sendo que este deve ser apelativo e harmonioso dada a sua decoração (Lino, 2007).

No que diz respeito aos materiais, os modelos curriculares defendem que o EI adquira-os consoante os interesses e necessidades do grupo (Lino, 2007), não descurando que esta escolha “deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” À medida que o grupo vá progredindo, a aquisição de novos materiais será imprescindível, de modo a desafiar as crianças constantemente. A organização dos materiais torna-se uma máxima, sendo que as crianças devem aceder a estes autonomamente (Hohmann & Weikart, 2009). É de referir, que a utilização de materiais de desperdício assim como de materiais naturais, são promotores de “inúmeras aprendizagens e incentiva[m] a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

A organização do tempo no modelo High-Scope, como referido anteriormente, dá primazia ao ciclo planejar-rever-fazer, sendo que também se organiza em várias etapas. No modelo Reggio Emilia, a rotina também se realiza por etapas, sendo que é dada à criança a possibilidade de escolha de diversos momentos (Lino, 2007). No modelo curricular MEM, a rotina inicia-se com o acolhimento, planificação em conselho, atividades ou projetos, pausa, comunicação das aprendizagens, almoço, recreio orientado, tempo de atividade coletiva e, por fim, a realização de uma reflexão acerca da ação educativa desenvolvida ao longo do mesmo, isto é, uma avaliação necessária e preponderante (Niza, 2012). Tal como a organização do espaço, o tempo destinado a cada momento também deve ser flexível (Folque, 2018).

A última dimensão, as interações, são encaradas de igual modo pelos diferentes modelos curriculares. Em EPE, as emoções e laços criados pelo grupo e o EI são espontâneos, sendo que este último não deve descurar que “falar de ética é abordar dimensões emaranhadas no afeto e na intuição do pensamento e na ação” (Marta, 2015, p. 126), colocando-se deste modo o desafio do EI mediar entre o educar e o cuidar, como já foi referido neste subcapítulo. As interações entre criança-família são fundamentais neste nível

educativo, uma vez que, a EPE é vista como um complemento da ação educativa da família (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 4.º). No que concerne as relações entre o EI e a comunidade envolvente, acredita-se que numa construção constante desta relação, podendo existir parcerias com as famílias e a comunidade, tendo sempre como principal foco o bem-estar e aprendizagem significativa da criança.

Numa perspetiva de realizar práticas educativas com significado, é essencial que haja uma avaliação, sendo que esta, de cariz formativo, é “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Compreende-se por avaliação, um processo contínuo, isto é, não se avaliam apenas os resultados emergentes das aprendizagens das crianças como todo o processo inerente “procura[ndo] tornar a criança protagonista da sua aprendizagem de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). A avaliação em EPE, por vezes adquire uma vertente dominada pelo uso de instrumentos normativos com o intuito de identificar o défice (Portugal, 2012), descorando todo o processo evolutivo das crianças e sobretudo os seus interesses e necessidades. Deste modo, “considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15) e, o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico dos educadores (Fernandes, 2009).

É depositada uma grande responsabilidade e de extrema relevância sobre os educadores de infância, uma vez que a EPE é o nível educativo que serve de base aos restantes. Estes agentes estão em constante evolução através da formação contínua que realizam, isto é, “os novos desafios da sociedade obrigam o profissional a uma procura constante de novos saberes, novas aprendizagens” (Marta, 2015, p. 278), com o intuito de “acompanhar a evolução do ser humano e da sociedade local e global” (Marta, 2015, p. 145).

3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB é a segunda etapa do Sistema Educativo Português, seguindo-se à EPE. Este nível educativo tem a duração de quatro anos e destina-se a crianças que completem seis anos de idade até dia 15 de setembro ou, caso o encarregado de educação assim o pretenda, a criança os complete entre o dia 16 de setembro e 31 de dezembro (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Este ciclo é de cariz obrigatório, gratuito e universal. É alcançado de forma progressiva no decorrer dos anos, sendo regido por objetivos específicos estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Entre eles destacam-se a criação de condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos, fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos, entre outros. A identificação clara destes objetivos permite ao profissional de educação orientar-se relativamente às competências a desenvolver, assegurando o acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudos (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho), potenciando o desenvolvimento dos interesses e aptidões de cada um, a capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social, entre outros objetivos (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

O 1.º CEB caracteriza-se por apresentar um regime de monodocência, tal regime permite que o docente tenha um maior conhecimento do grupo-turma e de cada criança. O constante contacto com estas, traduz-se na adaptação das suas práticas educativas às necessidades da turma. A monodocência promove, ainda, a sequencialidade educativa, compreendendo-se que o docente está encarregue pelas áreas do currículo que se apresentam na matriz curricular. Estas áreas são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística, a Oferta Complementar

e o Apoio ao Estudo, excetuando a área de Inglês, em que esta apenas é de cariz obrigatório no 3.º e 4.º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). O professor consegue, desta forma, adaptar a aprendizagem de um modo generalista, com contributos positivos no que se refere à aprendizagem das crianças. Neste sentido, e integrados nos objetivos gerais do Ensino Básico, os objetivos específicos do 1.º CEB prendem-se com um “desenvolvimento da linguagem oral e à iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções de matemática e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, música e motora” (Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, secção 2, artigo 8.º).

Considerando-se um currículo onde se pressupõe que todas as crianças são agentes ativos no processo de ensino/aprendizagem, é de esperar que este currículo vá ao encontro das motivações e dos interesses destes mesmos intervenientes. A flexibilidade curricular determina uma maior autonomia para gerir e organizar todo o processo educativo, sendo que esta deve respeitar os conteúdos e aprendizagens essenciais de cada nível educativo em que cada criança se insere. Dada esta flexibilidade curricular, o docente promove nos alunos o modo de aprendizagem por descoberta, sendo estes agentes ativos e curiosos, que em colaboração com outros intervenientes possam investigar as diferentes problemáticas que vão surgindo à medida que o currículo é apresentado.

A educação rege-se por documentos orientadores, porém, estes têm sofrido diversas alterações ao longo dos tempos com o intuito de se aproximar das necessidades atuais dos alunos. Entre estes documentos destacam-se as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Recentemente foram criadas as Aprendizagens Essenciais para todas as áreas integrantes da matriz curricular do ensino básico, estas estão “ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho [cooperativo] (...) em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa” (Despacho n.º 6944-

A/2018 de 19 de julho). É um documento de orientação curricular na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, tendo como principal objetivo promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral de Educação, 2018). O último documento mencionado encontra-se dividido em princípios, áreas de competências e valores. Este documento engloba ainda, as capacidades que as crianças devem ter adquiridas à saída da escolaridade obrigatória, como a cooperação e a partilha, tendo como finalidade interagir significativamente em trabalhos colaborativos.

É de salientar que, de acordo com estes documentos orientadores, não deve ser descorado o modo como se organiza a carga horária de cada área, devendo assim, cumprir o tempo estipulado pela matriz deste ciclo. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a área de matemática assim como a de português correspondem a sete horas semanais, o estudo do meio a três horas semanais, a educação física e a educação artística em conjunto não devem exceder as cinco horas semanais e, por fim, o apoio ao estudo, bem como, a oferta complementar contam com uma carga semanal de três horas no 1.º e 2.º ano de escolaridade e uma hora apenas para o 3.º e 4.º ano. Resta mencionar que a área de inglês apenas contempla duas horas da carga horária semanal do 3.º e 4.º ano. Constata-se, que a carga horária do 1.º CEB é de vinte e cinco horas semanais, em que o docente deve promover a transdisciplinaridade, integrando todas as áreas referidas, compreendendo ainda a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). É de salientar que, apesar da carga horária reduzida de determinadas áreas, é possível exceder as horas, dado que os conteúdos são transversais e podem ser trabalhados em diferentes áreas curriculares.

A transdisciplinaridade supracitada suprime fronteiras às áreas curriculares, promovendo uma articulação natural e integrada dos diferentes saberes. A integração na PES permitiu verificar que, através do desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto, é possível interligar as várias áreas da matriz curricular, fazendo assim, com que a

transdisciplinaridade fosse uma constante nas práticas adotadas. A metodologia de trabalho de projeto, tal como já mencionado, valoriza o trabalho colaborativo e realça que existe uma maior probabilidade de aquisição de conhecimento quando a criança atribui significado a uma problemática. A aprendizagem é notória quando há uma relação entre conteúdos, fazendo o paralelismo com a realidade que a criança vivencia.

Como forma de desenvolvimento pessoal e de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, é importante que o professor fomente uma escola inclusiva onde todas as crianças possam participar de modo ativo e autónomo respeitando as diferenças e colocando em evidência a diversidade cultural, colocando de parte a discriminação e erradicando a exclusão social. O docente através da criação de ambientes educativos e da adaptação das suas práticas está a fomentar uma pedagogia diferenciada, desenvolvendo deste modo a igualdade, assim como, as capacidades de todos os indivíduos pertencentes ao grupo. Desse modo, e dada a sua importância, ao longo da PES o par pedagógico tentou desenvolver atividades que permitissem o desenvolvimento dos diferentes intelectos nas crianças, tal como se poderá observar no terceiro capítulo. As práticas exercidas devem ir ao encontro das características de cada criança, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e colocando-a como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem.

Com o olhar direcionado para uma educação que visa os interesses e motivações das crianças, gerando mudança e inovação, torna-se essencial que o manual escolar, um recurso didático recorrentemente utilizado por professores, deve ser associado a recursos tecnológicos que incitam e motivam, que envolvam, alegrem e tragam felicidade ao processo de ensino e de aprendizagem (Quadros-Flores, 2016). O manual escolar já pode ser consultado digitalmente, colocando as crianças com um contacto com as TIC, sendo que estas favorecem as práticas pedagógicas, uma vez que as crianças se sentem cada vez mais familiarizadas com a tecnologia no seu quotidiano.

O professor é constantemente desafiado a responder aos interesses das crianças. Nos dias de hoje, como forma de resposta a estes interesses é importante recorrer às TIC, no entanto, não podem ser descoradas as práticas que envolvam a criatividade, o espírito crítico e a envolvência da criança na construção do seu próprio conhecimento (Quadros-Flores, 2016). São inúmeras as instituições que não apresentam recursos que permitam a envolvência das crianças com as TIC. Um dos pontos a considerar como essencial é o recurso à internet, este sistema de rede nem sempre é de fácil acesso, pelo qual muitas das vezes os docentes se vêm impossibilitados de recorrer à tecnologia. Ao longo da PES, como se poderá verificar no último capítulo do presente relatório, foram recorrentes os momentos de aprendizagem em que eram utilizadas as TIC, tanto como ferramenta motivacional, como motor de pesquisa e/ou fonte de conhecimento.

Como forma de apurar os conhecimentos adquiridos pelas crianças e o processo de ensino/aprendizagem, de acordo com as práticas exercidas, surge, neste ciclo de ensino, a necessidade de introduzir o conceito de avaliação e o seu significado. De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril (artigo 23.º), a avaliação surge como “um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que oriente o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas”. É importante salientar que a avaliação deve ser de cariz sistemático e organizado e, como tal, é necessário recorrer a instrumentos de avaliação que sejam adequados aos alunos. A avaliação não é apenas interna, sendo esta realizada pelo corpo docente da instituição com maior ênfase pelo professor titular, como também, pode ser externa, em que a responsabilidade é dos serviços ou organismos do Ministério da Educação aquando a realização de provas de aferição e provas finais de ciclo.

A avaliação interna das aprendizagens compreende três modalidades de avaliação, a diagnóstica, a formativa e a sumativa. No que concerne a avaliação diagnóstica, esta é realizada sempre que necessário e com a finalidade de fundamentar as práticas educativas, realizar estratégias de

diferenciação pedagógica e responder a eventuais dificuldades dos alunos, dada a aquisição do conhecimento de cada aluno por parte do docente. Relativamente à avaliação formativa, esta é considerada a principal modalidade, sendo que, como referido anteriormente, deve recorrer a instrumentos de avaliação adequados, dando a conhecer aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas, informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, possibilitando o ajustamento de processos e estratégias. No decorrer da PES, adotou-se uma avaliação formativa, com o desenvolvimento das práticas educativas foram realizadas grelhas de observação onde eram estabelecidos diversos parâmetros e competências que se pretendiam observar no aluno, esta ferramenta auxiliou na adoção de estratégias mediante as observações do par pedagógico. Como última modalidade de avaliação, surge a avaliação sumativa, em que, no final de cada período letivo, formulam-se juízos em relação à aprendizagem realizada pelos alunos, com o objetivo de permitir à criança a progressão ou retenção no percurso educativo de cada criança (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril). Compete, assim, ao docente encontrar a modalidade de avaliação que mais se adequa à turma em questão e que proporcione progressos no que às aprendizagens diz respeito.

Em suma, é perceptível, ao longo deste capítulo onde foram explanados os pressupostos teóricos e legais que sustentam as práticas educativas, verificar o quão desafiante se pode tornar ser professor do 1.º CEB. É exigido ao docente que seja formador e formando ao longo de toda a sua carreira profissional, de modo a que consiga responder às necessidades dos intervenientes que interagem com ele. É, ainda, expectável que o professor se questione constantemente e, após a observação e consequente ação, consiga realizar uma reflexão ponderada sobre as suas práticas.

4. POTENCIALIDADES DA ROBÓTICA E DA INICIAÇÃO À PROGRAMAÇÃO NA EPE E 1.º CEB

Na atualidade, e dada a evolução social e tecnológica, é fundamental a integração da tecnologia digital na escola. Neste sentido, assume importância consciencializar para o uso contextualizado, crítico, criativo e responsável, o que exige do docente outros saberes e competências para transformar ferramentas digitais em recursos didáticos. Note-se que, cada vez mais cedo, o ser humano tem contacto com dispositivos tecnológicos familiarizando-se com as suas potencialidades que provocam novas formas de pensar, agir e comunicar. A interatividade, associada ao dinamismo, às cores, às luzes, aos desafios na resolução de problemas, cativa as crianças e motiva-as para aprenderem em ambientes lúdicos. Assim, parece-me que o ensino deve ser promotor de uma educação científica e tecnológica, ajudando a criança a construir conhecimentos, capacidades e valores necessários para um mundo incerto e dominado pelo digital

A robótica na educação é uma das soluções. Surgiu na década de 60, sendo o seu impulsionador Seymour Papert (1993), que defendia o uso do computador como um recurso motivacional para as crianças assumindo o docente o papel de facilitador da aprendizagem (Ouchana, 2015). Neste sentido, referia que as crianças poderiam programar para controlar robôs, compor músicas, criar jogos e fazer desenhos, o que denunciava a importância de metodologias ativas, centradas no aluno e na sua capacidade de fazer, ser e estar com os outros. Acresce que, este autor conheceu Piaget e segundo este autor, as crianças devem criar as suas próprias experiências de aprendizagem, aprendendo através da participação em processos de aprendizagem baseada em projetos, onde estabelecem conexões entre diferentes ideias e áreas de conhecimento. Deste modo, crianças criam suas próprias realidades e aprendam com elas, partilhando experiências com os outros (Blog Mundo Maker, 2020).

Como os robots são um objeto palpável, ou seja, tridimensional e algo real que as crianças podem ver a mexer e, a realizar determinadas tarefas, este é um elemento potenciador da aprendizagem uma vez que, as crianças se sentem parte do processo no momento da construção/programação (Papert, 1993, citado por Direção-Geral da Educação, 2016). Deste modo, se a robótica for inserida em contexto educativo desde cedo permite ao docente criar práticas pedagógicas ricas que desenvolvam uma aprendizagem diversificada e com significado e, ainda, que estimula o envolvimento das crianças nas diferentes ações. A robótica não só envolve a tecnologia, como também linguagem de programação, orientando a criança para práticas que promovam a liberdade e, deste modo, estas constroem o seu próprio conhecimento. De acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as crianças devem ser agentes autónomos e com um espírito crítico, sendo essencial fornecer ferramentas que potenciem estas capacidades, uma vez que, a robótica fomenta a aprendizagem pela ação, como defende a teoria construtivista.

Os robots fornecidos nas práticas educativas do par pedagógico no 1.º CEB foram kits de construção da LEGO compostos por diversas peças, motores e sensores. Realizou-se num dos momentos de aprendizagem uma programação considerada intuitiva, dada a faixa etária das crianças, através de um tablet, promovendo a articulação com as diferentes áreas curriculares e indo ao encontro do projeto da turma. No que concerne a EPE, foram idealizadas propostas de atividade que envolviam um robot com comandos mais intuitivos, sendo que a programação se cingia a indicações direcionais, trabalhando áreas de conteúdo como a lateralidade e orientação espacial. As potencialidades da robótica e iniciação à programação na EPE e 1.º CEB são inúmeras, despertando na criança um pensamento crítico e uma curiosidade inata através da elaboração de diversas hipóteses para responder a uma questão, planeamento e implementação dessas mesmas hipóteses, fomentando uma ação com base na experimentação e consequente apresentação da solução. As sucessivas tentativas de solucionar o problema e

consequente reestruturação do pensamento para atingir o objetivo e/ou solução é possibilitada através da robótica, pois, a possibilidade de erro é frequente, sendo o papel da criança voltar a construir, experimentar e programar colmatando esse mesmo erro, sendo essencial que a criança aprenda com a sua própria construção de conhecimento (Direção-Geral de Educação, 2016). Esta é uma metodologia assente na tentativa-erro que promove na criança o desejo por alcançar a solução e consequente sucesso da aprendizagem.

É importante referir que, na robótica educativa é por diversas vezes preconizado o trabalho colaborativo entre criança-adulto e criança-criança. Deste modo, existem passos a seguir para que se realize um momento de aprendizagem rico e significativo para as crianças. No que concerne o 1.º CEB, o docente, tal como se poderá observar no capítulo III do presente relatório, organizou as crianças em grupos de trabalho, sendo que em cada grupo deve ser eleito, de modo democrático, um responsável com o intuito de supervisionar todo o processo e garantir que as peças do robot não sejam perdidas. Após esta atribuição de cargos, o grupo de trabalho deverá desenvolver o processo, cabe ao docente realizar através de grelhas de observação, a avaliação do processo. É fulcral, que no final de cada momento, exista uma apresentação/discussão da criação e programação dos robots de forma a mobilizar conhecimentos e trocar ideias e opiniões promovendo deste modo agentes ativos no processo de ensino/aprendizagem. No que diz respeito à EPE, o trabalho individualizado em relação à robótica é considerado uma mais valia, pois este permite ao docente ter uma maior perceção das dificuldades de cada criança e consequente formulação das práticas pedagógicas.

Conhecer e usar uma linguagem de programação ajuda no processo de compreensão e desenvolvimento do pensamento computacional. O que se considera fundamental na programação é a tentativa de encontrar uma solução, fazendo o paralelismo com situações do quotidiano onde a programação se encontra presente (Direção-Geral de Educação, 2015).

Colocar as crianças perante problemas do quotidiano permite, à criança, uma aproximação da realidade e uma maior envolvimento no processo educativo, uma vez que estas se relacionam mais aprofundadamente e este processo torna-se mais significativo.

Em suma, introduzir a robótica e a programação tanto na EPE como no 1.º CEB traz benefícios, sendo um deles a transversalidade de saberes, uma vez que permite explorar diversos conteúdos de forma a que as crianças se sintam motivadas e envolvidas nas práticas. Além disso, colocar as crianças em contacto com a robótica permite uma aprendizagem lúdica que, combinada com recursos ricos, potenciam o desenvolvimento do currículo relativamente ao 1.º CEB e da aprendizagem na EPE, formando agentes, conscientes, ativos e reflexivos numa sociedade tecnológica.

Em seguida, apresenta-se o capítulo em que é realizada a caracterização da instituição educativa, assim como a caracterização do contexto da EPE e do 1.ºCEB onde decorreu toda a PES, findando com a metodologia de investigação adotada em ambos os níveis educativos.

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“Para compreender a complexidade do meio, importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21).

Este capítulo, divide-se em duas partes, a primeira refere-se à caracterização do contexto de estágio onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada (PES), sendo que a escola trabalha como um todo. Uma vez realizada a observação direta, sistemática e participante, é possível caracterizar ambos os contextos, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Sendo que a segunda parte diz respeito à metodologia de investigação-ação, dada a necessidade da constante evolução e adaptação de um docente. A observação prende-se com a necessidade de conhecer o grupo de modo a realizar práticas conscientes e de acordo com os interesses e motivações das/os crianças/alunos.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A PES realizou-se numa instituição pertencente a um concelho da área metropolitana do Porto, um dos concelhos mais populosos do país. A missão do agrupamento onde se insere a instituição referida, criado em 2003/2004, passa por promover um contexto educativo “onde cada criança e cada jovem encontre um ambiente educativo acolhedor que lhe faculte condições

propícias para o seu crescimento harmonioso e saudável, para a sua inclusão plena e para o desenvolvimento de competências e aprendizagens” (Projeto educativo do agrupamento 2018-2021, p. 2).

Segundo o projeto educativo deste agrupamento, é possível verificar que o agrupamento se insere numa área em que predominam os setores secundários e terciários “destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos e alimentar” (Projeto educativo do agrupamento 2018-2021). Assim, é possível verificar que características como o meio socioeconómico e a formação académica dos encarregados de educação é de um grau médio, não sendo notórias grandes dificuldades. Através do diálogo com as docentes cooperantes, foi possível aferir que a família das crianças de ambos os níveis educativos tem como principal preocupação o desenvolvimento holístico e harmonioso dos seus educandos, colaborando ativamente no processo educativo dos mesmos.

O agrupamento é formado por 11 instituições de ensino, com valências de Jardim de Infância (JI) e 1.ºCEB, em que todas apresentam atividades de animação e apoio à família. Desta forma é importante referir que este agrupamento é promotor da autonomia da criança, criatividade e gosto pelo conhecimento, sempre com enfoque numa escola inclusiva e com uma constante partilha de saberes movidos pelo trabalho coadjuvado.

A instituição onde foi realizada a PES é um edifício centenário, com capacidade para quatro turmas destinadas ao 1.ºCEB e duas ao Jardim de Infância, sendo que este ano letivo frequentam a instituição 137 crianças. A escola é constituída ainda por uma cantina, uma sala destinada à biblioteca e um gabinete de trabalho destinado à coordenação da escola e sala de professores. No que concerne ao corpo docente, este é constituído por quatro professores titulares, duas educadoras de infância, uma professora de apoio educacional, uma docente de educação especial e uma professora de inglês dirigido a alunos do 3º e 4ºano.

No que diz respeito ao corpo não docente este é composto por duas auxiliares educativas e duas cozinheiras. Na valência da EPE existem dois

assistentes operacionais, uma assistente técnica sociocultural e uma auxiliar da animadora. É visível a dedicação de todos os intervenientes da comunidade educativa no que concerne o bem-estar das crianças. Todos têm como objetivo intervir de modo positivo naquele que deve ser um bom espírito de equipa, trabalhando deste modo todos.

A instituição cinge-se a um edifício com um andar, estando subdividida em dois blocos pela cantina no centro, é de salientar que este espaço não é apenas utilizado para realizar refeições, é também neste espaço que se realiza a receção das crianças pela componente de apoio à família (CAF). Deste modo, a entrada no edifício da escola pode ser realizada por duas entradas, existindo a possibilidade de aceder tanto por escadas como por uma rampa. Todavia esta acessibilidade não se verifica no que diz respeito ao primeiro andar, uma vez que o acesso às salas do 1.º andar apenas se realiza por escadas.

No rés-do-chão, relativamente ao bloco da direita, encontra-se a sala de JI, um polivalente com diferentes utilidades como, recreio para as crianças nos dias de chuva, acolhimento das crianças de EPE e prática de educação física nos dias de impossibilidade de ida para o exterior. Este piso é ainda composto por uma sala de professores, quatro casas de banho para crianças e uma adaptada a pessoas com mobilidade reduzida. Relativamente ao 1.º andar, este é composto por duas salas de aula do 1.ºCEB, incluindo a sala da professora cooperante.

O bloco da esquerda é semelhante ao da direita, excetuando a biblioteca que se encontra no 1.º andar, todavia esta não é utilizada de forma livre pelas crianças e não é um espaço frequentemente visitado pelo corpo docente da instituição. Encontra-se encerrada, sendo necessário solicitar autorização de algum membro do corpo docente ou auxiliar para a frequentar.

A envolver o edifício, encontra-se um espaço exterior com bastantes potencialidades. Considera-se um espaço grande e atrativo para as crianças, na medida em que contém um campo de basquetebol, uma casinha, balizas, jogos lúdicos como o jogo da macaca. Existem ainda árvores de grande porte,

dada a necessidade do contacto das crianças com a natureza, é de salientar que podem ser encontradas áreas onde o pavimento é de cimento e outras onde este se encontra em terra. De modo a colocar a segurança das crianças como prioridade, este espaço conta sempre com a supervisão das assistentes operacionais. Este espaço exterior é considerado como um elemento fundamental na prática educativa das crianças, uma vez que deve ser considerado pelo corpo docente parte integrante do processo de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa supervisionada, realizada na educação pré-escolar, decorreu numa das duas salas de EPE que integram a instituição. O grupo da sala 2 é constituído por 20 crianças, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. É importante referir a heterogeneidade sentida no grupo, uma vez que cada criança apresenta a sua própria forma de ser, assim como, diferentes níveis de desenvolvimento. Existem duas crianças com necessidades adicionais de suporte, sendo que, apenas uma foi referenciada com transtorno do espectro do autismo, dependendo desta forma de um adulto para realizar as tarefas básicas do quotidiano. O outro caso, ainda por referenciar, mas com dificuldades a nível da autorregulação e comunicação, encontra-se a frequentar a terapia ocupacional. É de salientar que o próprio grupo de crianças procura incluir todas as crianças, sem exceção, respeitando as características individuais de cada uma. De modo a responder às diferenças de cada criança, o educador de infância deve adotar práticas pedagógicas diferenciadas, proporcionando ao grupo uma maior igualdade de oportunidades (Lopes da Silva et al., 2016).

A EPE é um ambiente educativo repleto de significado proporcionando, assim, às crianças, múltiplas experiências. Recolheram-se informações imprescindíveis para a caracterização do ambiente educativo que assentam em quatro dimensões fundamentais, o espaço, o tempo, os materiais e as interações. Este tipo de recolha foi possível através de práticas de observação que proporcionam um maior conhecimento do grupo e, por consequente, desenvolver práticas que sejam adequadas ao contexto em questão, passando assim, por uma observação naturalista, sistemática e participante (Estrela, 1994). Neste sentido, foi possível observar que as crianças demonstram um maior interesse pela área da casinha e da garagem, uma vez que frequentavam ativamente estas áreas que lhes permitiam desenvolver o jogo simbólico. Relativamente à expressão artística, as crianças recorriam por diversas vezes à pintura e ao desenho, demonstrando um interesse em expressar a sua criatividade, sendo esta uma das áreas em que a criança referenciada com NAS mais se deixava envolver. Foi possível apurar que o grupo revelava um enorme interesse pelo espaço exterior, sendo usado como espaço de jogo livre ou atividades ligadas à expressão motora.

Com um olhar atento no grupo, foi possível observar que este apresentava ainda dificuldades na convivência entre si, no que diz respeito ao saber-estar em grande grupo, gerando-se por diversas vezes conflitos entre crianças nos quais são necessárias a intervenção do adulto para ouvir e refletir sobre o comportamento das mesmas. O grupo apresenta um maior interesse em atividades que se desenvolvem em pequeno grupo, conseguindo deste modo focar mais a sua atenção e proporcionando um maior desenvolvimento da aprendizagem. Outro aspeto, que foi apontado como dificuldade do grupo e uma necessidade de ultrapassar, é as atividades que envolvem a motricidade fina como é o caso do recorte, o modo como a criança segura um lápis ou a colagem de pequenos elementos.

A organização do espaço da sala de atividades foi pensada pela educadora cooperante e pelas crianças de “forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem” das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016, p. 23). Foram

definidos espaços para cada área de atividade, no entanto estes já foram sofrendo alterações mediante os interesses e necessidades que as crianças foram demonstrando ao longo do tempo e a própria evolução do grupo, evitando deste modo espaços que não cativem ou que não sejam “desafiadores para as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

A sala de atividades é um espaço atrativo, com cores apelativas, bastante luz natural e de grandes dimensões. A amplitude da sala permite que as crianças circulem livremente pela sala respeitando as devidas normas de segurança para o bem-estar das crianças. A sala não apresenta mobiliário nem objetos de risco, encontra-se dividida em diversas áreas de atividades, procurando oferecer às crianças uma aprendizagem pela própria ação, passando pela área da casinha, a área dos jogos e da matemática, a área da biblioteca, a área da oficina da escrita, a área da garagem e das construções, a área das ciências e a área da expressão artística. A organização das áreas possibilita a visualização da totalidade das mesmas pelas crianças assim como o seu fácil acesso, conseguindo deste modo gerir a escolha dos diferentes espaços de interesse.

As crianças têm à sua disposição, na área da casinha ou do jogo simbólico, uma cozinha e um quarto com os respetivos elementos que são característicos destas divisões da casa. Esta área permite à criança, através dos seus diversos objetos do quotidiano, realizar o jogo do “faz-de-conta”, isto é, desempenhar diversos papéis, do mundo real ou imaginário e estimular a sua imaginação e criatividade. A área da casinha é promotora do desenvolvimento pessoal, na medida em que a criança se expressa oralmente e através do corpo e social, uma vez que interage com os restantes colegas em situação de jogo. Na área da biblioteca, as crianças têm à sua disposição uma carpete macia, uma mesa com duas cadeiras adaptadas à altura das crianças, uma prateleira e uma caixa com obras de literatura infantil, uma vez que “O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66). Na área da oficina da escrita, existe um armário com gavetas onde constam jogos de palavras,

letras e quadro branco magnético e uma mesa com um computador que está adaptado à altura das crianças. Esta área contribui para o “reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66). Neste âmbito, é expectável que se desenvolva o prazer e a expressão de emoções através da linguagem escrita.

A área da garagem e das construções é um espaço onde as crianças brincam sobre uma carpete de garagem com blocos de grandes dimensões e legos, pequenos carros e camiões grandes, figuras de animais e outros objetos diversificados. Nesta área, as crianças podem realizar jogos simbólicos, atribuindo-lhes significado e associando-os ao seu quotidiano fazendo “combinações de blocos com figuras de pessoas, de animais e de veículos, em brincadeiras que imitam a realidade” (Hohmann & Weikart, 2009 p. 184). Esta é uma das áreas que revela maior interesse por parte das crianças, sendo grande a sua afluência e originando por diversas vezes desacordos nos quais é necessária a intervenção do adulto para mediar a situação. A área dos jogos e da matemática é composta por duas mesas com seis cadeiras, uma estante com diversos jogos incluindo da área da matemática, que potenciam o trabalho de diversos conceitos como o subitizing, os padrões, a simetria, as figuras geométricas, entre outros. Os jogos são por vezes esquecidos pelas crianças, porém quando é sugerido às crianças realizarem um jogo, estas demonstram interesse e satisfação. Posteriormente, a área das ciências é constituída por uma mesa e duas cadeiras, um mapa mundo, enciclopédias sobre ciências naturais, uma balança e os respetivos pesos, materiais ligados às ciências como caixas de petri, lupas e pinças. Junto à mesa encontra-se uma estante com diversos elementos da natureza que as crianças vão recolhendo tanto no recreio como em casa e trazendo para esta área, contribuindo para que esta se encontre em constante construção. Nesta área

as crianças tomam consciência da importância da preservação do meio ambiente através da sua própria descoberta e exploração.

Por fim, na área da expressão artística podiam ser encontrados diversos materiais ligados à pintura, como o cavalete que estava ao alcance de duas crianças ao mesmo tempo, pincéis e tintas, materiais ligados ao desenho como lápis de cor e de cera, marcadores, materiais de modelagem como formas e plasticinas e de recorte como folhetos, folhas e tesouras. Nesta área as crianças sentiam-se verdadeiros artistas, onde podiam dar asas à sua imaginação no que diz respeito à criatividade. Por diversas vezes, as crianças representavam elementos do seu cotidiano, desenvolvendo em simultâneo a sua capacidade de comunicação. As crianças partilhavam com o adulto o resultado das suas produções, sendo que “o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Com o intuito de incutir na criança o respeito pelo outro e a gestão de conflitos, as crianças conhecem e respeitam as limitações relativamente ao número máximo de crianças por área, sendo por diversas vezes discutidas estas questões entre elas e as quais “analisam os seus pontos de vista, descentram-se e envolvem-se em conflitos cognitivos” (Folque, 2018, p. 97). É conferida à criança a liberdade de decidir a área que lhe suscita mais interesse e deste modo desenvolver a capacidade de tomada de decisões.

A sala de atividades dispõe ainda de um quadro interativo, uma secretária com um computador, um armário com diversos materiais para o desenvolvimento de atividades ao longo do ano, uma estante com compartimentos onde se encontram as fotografias e o nome de cada criança, de modo a colocar os trabalhos produzidos por cada uma. As crianças identificam sempre os seus trabalhos com o nome e, posteriormente, guardam-no. Nos casos em que ainda não sabem escrever o seu nome, a identificação dos trabalhos é feita com recurso a cartões cujo nome é associado a uma forma geométrica.

As paredes da sala encontram-se revestidas com tecido de cores neutras onde são afixadas as produções realizadas pelas crianças, instrumentos de pilotagem e as regras da sala, construídas em grande grupo de modo a contornar situações menos agradáveis. Os instrumentos de pilotagem foram construídos com e para as crianças, tendo na sala o quadro de presenças, da data, dos aniversários, das tarefas, dos estados do tempo, existe ainda o mapa das atividades e o diário de grupo. De acordo com o quadro das tarefas, todas as semanas, à segunda-feira, era escolhido o responsável da semana. Este tomava a decisão da ordem dos colegas por onde começa a canção dos bons dias e, ainda, pela ordem pelos quais os colegas escolhem as áreas de atividade que mais interesse lhes suscitavam. Existia também a eleição do responsável pela fila, outro pela distribuição do leite e outro pelo pão.

É importante que, ao definir-se espaço educativo, seja valorizado o espaço exterior como um contínuo da sala de atividades. Relativamente ao contexto, o espaço exterior é de grandes dimensões, com árvores centenárias, e caixas com terra, o piso onde as crianças da EPE podem brincar é de terra ou cimento, sendo que não existe nenhuma estrutura devidamente preparada para as crianças destas idades. Foi revelado por parte das crianças um enorme interesse por este espaço, sendo um dos objetivos do par pedagógico a dinamização do mesmo, mediante o desafio lançado pela supervisora institucional neste sentido.

Um dos aspetos fundamentais na EPE é o tempo conferido às diferentes ações pedagógicas “A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia (...) são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88).

Assim, o grupo começa o dia às 9h00 com o acolhimento, durante este momento as crianças vão individualmente marcar a sua presença e o responsável da semana marca a data e o tempo meteorológico. Em seguida, as crianças já sentadas no tapete, cantavam a canção dos bons dias e

posteriormente havia um momento de partilha de informações que as crianças achassem pertinentes referir. Após este momento, era discutida a organização do dia e, desenvolvidas as atividades com orientação da educadora cooperante, as crianças seguiam para o jogo livre e espontâneo nas diferentes áreas. Em seguida, era realizada a higiene pessoal, o lanche da manhã que ocorria às 10h00 e às 10h30 o jogo livre no espaço exterior.

O grupo após o jogo no exterior, regressava à sala de atividades para realizar o que tinha sido definido no início do dia ou para realizar atividades livres nas áreas até às 12h00. Antes do almoço realizavam a sua higiene pessoal, após o almoço, as crianças seguiam novamente para o exterior a fim de desenvolver atividades livres até às 14h00. Quando as crianças regressavam à sala de atividades, eram desenvolvidas atividades orientadas ou livres e espontâneas e às 15h00 as crianças realizavam a higiene pessoal e em seguida o lanche da tarde. Esta rotina era flexível, não havendo momentos iguais ao longo da semana, excetuando os horários em que decorriam as refeições. À sexta-feira, a rotina desenvolvia-se de forma diferente em comparação aos restantes dias, uma vez que, no período da tarde, as crianças faziam um balanço das atividades realizadas durante a semana. Após este período de reflexão, o grupo debatia ainda sobre as atividades que gostaria de realizar na semana seguinte, de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças.

O papel da educadora de infância é essencial, uma vez que, “A criança é um ser em desenvolvimento que é preciso estimular, orientar e apoiar” (Marta, 2015, p. 278). É evidente a boa relação existente entre as crianças e a educadora, onde persistem máximas como o respeito, a entreaajuda, a confiança. A voz da criança é tida em consideração e é prestada a devida atenção às suas necessidades e interesses, não só através da verbalização como através de gestos, olhares e estados de espírito. São inúmeros os reforços positivos, por parte do adulto, atribuídos às crianças, na medida em que estes, são promotores de um desenvolvimento significativo com base na confiança e bem-estar, “cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois

ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

No que concerne à relação criança-criança, esta baseava-se na amizade, ajuda e respeito, apesar que, dada a idade do grupo, as divergências por vezes eram frequentes. Os conflitos gerados, em grande parte das vezes eram ultrapassados entre crianças, só em reduzidos casos era necessária a intervenção do adulto para moderar a situação, este tipo de conflito contribui para uma educação cívica, aprendendo a viver em sociedade.

É notória a cooperação entre os diferentes intervenientes da equipa educativa, sendo que existe um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças. A constante troca de ideias e opiniões entre todos, permite refletir sobre as melhores estratégias a utilizar com o grupo em questão. A relação entre a escola e a família é aproximada uma vez que os pais estão autorizados a levar o educando até à sala de atividades e deste modo o contacto se torna mais fácil. A educadora cooperante procura conhecer o ambiente familiar de cada criança, contribuindo assim para uma melhor interação e modo de lidar com diversas situações do foro afetivo. Este tipo de relação promove na criança uma maior segurança e satisfação, proporcionando troca de informação à cerca da mesma.

Todo este processo decorreu através de uma observação e posterior reflexão, por parte da mestrande em cooperação com toda a equipa educativa, numa perspetiva de contribuir com ações significativas para o grupo. Estas características devem estar presentes num profissional de educação, não se cingindo apenas ao educador de infância, como também ao professor do 1.º CEB, verificando-se assim, no subcapítulo seguinte.

3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES realizou-se numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, sendo constituída por 24 alunos, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade. Todos os alunos têm como língua materna o português e todas são de nacionalidade portuguesa, sendo a grande maioria residente na própria freguesia onde está inserida a instituição. Na turma não existia nenhuma criança que apresentasse necessidades adicionais de suporte (NAS). É importante referir a heterogeneidade sentida na turma, uma vez que existiam, dois alunos com bastantes dificuldades na aprendizagem, encontrando-se num nível de desenvolvimento cognitivo do 1.º ano de escolaridade. Nestes casos é fundamental que exista diferenciação pedagógica uma vez que se deve respeitar os ritmos e processos de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos.

No contexto foi implementado o projeto Fénix. Tal projeto visa colmatar as dificuldades de determinadas crianças oferecendo-lhes um apoio mais personalizado, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Na turma este projeto foi executado com a colaboração de uma outra docente que não a titular de modo a ajudar os alunos com mais dificuldades. Estes momentos eram preconizados em tempo de aula, considerando-se que a professora do projeto Fénix acompanhava os alunos em atividades que as dificuldades eram mais sentidas. O par pedagógico considera este projeto um contributo fulcral no que concerne a aprendizagem significativa das crianças, uma vez que o apoio, mais individualizado, permite a constante evolução e onde a diferenciação pedagógica se denota.

A turma, em geral, revelou-se sempre bastante envolvida no processo de aprendizagem. Os alunos apresentaram-se bastante curiosos e participativos, de um modo positivo. É importante salientar que nestas idades é fundamental

o diálogo, sendo que este era conferido aos alunos. Não só era dada liberdade para se exprimirem como também para participarem ativamente nos momentos de aprendizagem. Porém, por vezes, determinados alunos sobrepunham-se uns aos outros dado o interesse e envolvimento nas diversas situações, considerando-se que por diversas vezes era sentido ruído, derivados os momentos de discussão e troca de opiniões. Sempre que possível, os momentos de aprendizagem surgiam de motivações das crianças que, em grande parte, provinham do diálogo dos alunos com a professora, assim sendo, estes momentos revelaram-se significativos uma vez que os discentes se sentiam parte do processo de aprendizagem e a envolvimento permite à criança uma aproximação deste.

Verificou-se que existia uma boa relação entre a escola, a família e todos os intervenientes do processo educativo. A frequente e constante comunicação entre ambos, revelava-se a chave do sucesso, sendo feita pela caderneta do aluno, como também, pessoalmente aquando necessário. A docente procurava conhecer o ambiente familiar de cada criança, contribuindo assim para uma melhor interação e modo de lidar com diversas situações do foro afetivo.

É fundamental referir as características do espaço da sala de aula, sendo este resultado das necessidades dos alunos e promotor de um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizagens dos mesmos. Deste modo, relativamente à disposição da sala, era notória a adaptação à turma, uma vez que a docente acedia facilmente a todos os alunos. Verificou-se, ainda, o facto de a professora titular de turma se preocupar em constantemente trocar os alunos de lugar para que tivessem um melhor aproveitamento escolar. Esta sala transmitia uma sensação de bem-estar, através da luz natural proveniente das diversas janelas e fácil entrada de ar.

Após uma observação reflexiva, no que concerne a gestão e organização da sala de aula, verificou-se que relativamente às mesas e cadeiras de madeira, eram adaptadas à estatura das crianças e encontravam-se organizadas em formato de quadrado, com duas passagens para livre acesso, no centro da

sala encontrava-se uma mesa onde se sentava apenas um aluno. As restantes mesas estavam destinadas a um par de crianças, excetuando o caso de um aluno que não tinha par. Existia ainda na sala um computador e colunas sobre a secretária da professora titular e um quadro interativo, contudo, este último, apenas era utilizado para projetar imagens, não tendo outra função. O par pedagógico desde logo pretendeu dar utilidade a este recurso na sua prática educativa de modo a suscitar o envolvimento e curiosidade no seio da turma. O quadro branco era de fácil acesso aos alunos, dada a elevação em madeira que este apresentava no chão.

A sala tinha ainda três armários, um destinado ao acesso da professora titular onde era arrecadado o material dos alunos que não era utilizado no quotidiano (cartolinas, tesouras) bem como material de uso frequente pela professora (resmas de papel, cola quente, régua, tintas). Os outros dois armários estavam completos de manuais escolares bem como pastas com informações dos alunos e materiais didáticos como os cubos de encaixe, dominó e legos. As paredes eram revestidas por cortiça, com o intuito de se poderem afixar trabalhos concretizados pelos alunos, bem como informações relevantes consoante os conteúdos abordados. Tanto do lado direito como do lado esquerdo da sala existiam janelas, no entanto as da esquerda eram de grande dimensão, facilitando a entrada de luz natural. Por vezes a luz natural era de tal modo intensa que os alunos solicitavam que se baixassem as cortinas.

É de salientar que na área da matemática, existia apenas um material multibásico e uma caixa de blocos lógicos, o que não permitia a manipulação de todos os intervenientes ao mesmo tempo. O par pedagógico tentou colmatar esta lacuna através de recursos como aplicações em tablets ou materiais multibásicos impressos, de modo a todos os alunos conseguirem ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Cada aluno tinha ainda à sua disposição, sobre a sua secretária os manuais escolares, o estojo com o material essencial ao seu quotidiano e um tabuleiro realizado por cada um

com informações essenciais a este nível de ensino (estações do ano, os números por extenso, tabuada) de modo a proteger a mesa.

Relativamente à organização do tempo, esta era apenas controlado pela professora titular e pelo toque de entrada e saída, uma vez que o relógio existente por cima do quadro não se encontrava em funcionamento. A rotina diária da turma era sistemática ao longo da semana, sendo que os alunos tinham aulas das 9h às 10h30, fazendo um intervalo de meia hora retomando das 11h às 13h, com 1h30 de almoço, recomeçando às 14h30 até às 15h30. É de salientar que os alunos mostravam agrado por estar em sala, uma vez que chegavam geralmente mais cedo e na hora de saída não se encontravam apressados em sair. Existe mesmo um horário das 7h30 às 9h em que é realizada a receção dos alunos por parte da CAF. Foi observado por diversas vezes que a carga horária entre as distintas áreas não era rígida, existindo uma organização por parte da professora cooperante de modo a responder aos desafios lançados pelas crianças.

Foi verificado ao longo do tempo que a professora começava a manhã com o diálogo, onde as crianças podiam livremente se expressar. A restante manhã, mediante a envolvimento do grupo e partindo dos conhecimentos prévios do mesmo, era dedicada às disciplinas de português, matemática e estudo do meio, proporcionando momentos de aprendizagem ricos e significativos. Como forma de consolidação destes momentos, era na grande maioria das vezes, solicitado aos alunos a resolução dos exercícios propostos no manual escolar, noutras ocasiões era entregue uma ficha de trabalho realizada pela professora titular. Uma vez realizada esta organização da parte da manhã, a professora cooperante de tarde, dada a agitação dos alunos, aproveita este horário para desenvolver as diferentes expressões. Findado o dia de aulas, existe um intervalo de meia hora para os alunos que frequentam as atividades extracurriculares como o inglês, a ciência viva, as artes plásticas, a expressão musical e a educação física.

Desta forma, como afirma Estrela (1994) “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar.” (p.

26), é de salientar a importância da observação do grupo e de todo o ambiente educativo. Assim, é espectável que haja uma ação pedagógica ponderada e adequada, resultante de uma observação atenta e sobretudo reflexiva.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A educação, dada a evolução da sociedade, da política e da cultura, vai sofrendo alterações de modo a adequar-se aos diferentes contextos. Tendo em conta que os estabelecimentos de ensino são confrontados com estas mudanças e com o contexto social de cada um dos seus intervenientes, torna-se crucial que se encontrem habilitadas a dar resposta a estes desafios, com o intuito de promover um ambiente em que todos se sentem parte integrante e preponderante no processo educativo.

Assim, a investigação permite um olhar atento no que diz respeito à mudança, sendo esta investigação essencial para a aquisição de momentos de aprendizagens ricos e significativos. É através desta, que os profissionais de educação refletem e problematizam as suas práticas desafiando-se a si mesmos para que ocorra uma constante mudança na educação, sendo que “A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2012, p. 47). A formulação, ação e avaliação, permitem ao docente adaptar as suas ações com o intuito de transformar as práticas em virtude do bem-estar das crianças, pelo que se torna preponderante que o docente eduque “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto artigo 3, ponto II, alínea a).

Segundo Coutinho et al (2009) a investigação ação (IA) tem diversas definições, sendo que pertence a uma metodologia de investigação que inclui simultaneamente ação, podendo originar uma mudança, e investigação, dada a compreensão do processo. É de salientar que os resultados desta investigação não são apenas de cariz teórico, tendo como tal repercussões na prática. Assim sendo, esta metodologia assume-se como influenciadora no processo de mudança, pelo que ao longo da PES se recorreu à mesma, até mesmo como forma de realizar uma introspeção conjunta com o propósito de alcançar uma melhor perceção da ação pedagógica e do contexto em que a mesma se desenvolve (Kemmis & McTaggart, 1992).

Desta forma, na IA os intervenientes refletem perante um problema, utilizando instrumentos adequados para essa reflexão, compreendendo assim de que forma podem vir a melhorar para que, no momento em que se intervém, se possam desenvolver práticas ponderadas e sobretudo enriquecedoras (Coutinho, et al., 2009).

A metodologia de investigação ação (MIA), deve ser colaborativa e participativa, uma vez que todos os intervenientes neste processo devem contribuir de modo a melhorar a realidade que persiste (Zuber-Skerrit, 1992, citado por Coutinho, et al., 2009). Esta metodologia conta ainda com a prática e a intervenção, não se cingindo apenas à teoria, passando também para a realidade essa mesma teoria (Coutinho, 2005, citado por Coutinho, et al., 2009). Esta metodologia é considerada também como cíclica, uma vez que a investigação é uma espiral em que as investigações iniciais, possibilitam as seguintes intervenções (Cortesão, 1998, citado por Coutinho, et al., 2009). Por fim, a investigação é definida como crítica e auto-avaliativa, na medida em que os intervenientes neste processo não são apenas conduzidos a melhorar a sua prática como também, mediante a sua prática transformar o processo e assim, avaliá-lo numa perspetiva de adaptação e aquisição de novos conhecimentos (Zuber-Skerrit, 1992, citado por Coutinho, et al., 2009).

Dada a importância desta metodologia, foi possível observar ao longo da PES que esta demonstra ser um instrumento fundamental no que concerne o desenvolvimento da prática educativa, permitindo assim conhecer de forma mais aprofundada o contexto, questionar-se sobre as diferentes práticas e aplicar novos métodos de modo a que haja uma evolução positiva na aquisição de conhecimentos.

Existem etapas a percorrer de modo a executar na realidade uma prática ponderada e reflexiva. A primeira, a observação, desenvolvida pelo par pedagógico no contexto, possibilita a recolha de informação de modo direto de forma a ser explorada, dando início à investigação. Deste modo, esta fase torna o profissional de educação mais ciente das práticas, o que consequentemente o consciencializa mais em relação a si próprio quando age

(Latorre, 2003). Estas informações foram recolhidas como através de grelhas de observação no âmbito do 1.º CEB, o diário de formação em ambos os níveis educativos. De forma indireta, recolheram-se informações tanto através de diálogos com as docentes cooperantes como através da constante interação com as crianças, para alcançar um maior entendimento das suas necessidades e interesses. Importa salientar ainda, a constante evolução da mestrandia dada a preponderância tanto das narrativas colaborativas no 1º CEB como das individuais em ambos os níveis educativos (EPE e 1.º CEB) e respetivos *feedbacks*. As narrativas fomentam o espírito crítico e reflexivo, permitindo que haja uma constante construção da identidade do profissional de educação e consequente adaptação das práticas pedagógicas. Ao longo de todo o processo existiu uma constante coadjuvação no que diz respeito às orientações tutoriais, diálogos com as supervisoras institucionais e as reflexões decorrentes dos momentos de seminário.

Além destes instrumentos, foram também registados momentos vivenciados na PES através de áudios, vídeos e fotografias, tendo em consideração que estes recursos auxiliam na perceção real das conceções apresentadas pelas crianças, assim como possibilitam uma maior adequação das práticas pedagógicas por parte do par pedagógico, que refletiu através destes registos.

Em seguida surge a planificação, como já referida anteriormente, um instrumento essencial na prática em ambos os níveis educativos, uma vez que provém de informação anteriormente fornecida de modo a colocar os interesses, motivações e dificuldades das crianças como principal foco. Esta etapa permitiu à díade, rever quais os principais objetivos, e estratégias a colocar em prática, recorrendo-se a documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Programa e Metas do 1º CEB e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). É de salientar que uma planificação é flexível, isto é, pode seguir outros rumos mediante os diferentes momentos de aprendizagem, tendo como principal objetivo corresponder às expectativas

das crianças. As planificações referentes a cada nível educativo (EPE e 1.ºCEB), detêm particularidades que as diferenciam uma da outra. No que concerne à EPE, a matriz do documento era realizada iniciando com o reconhecimento das necessidades e interesses manifestados pelo grupo, bem como os conhecimentos prévios das crianças. De seguida, elencavam-se os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem para, posteriormente, se evidenciar a ação a desenvolver, assim como a organização das diferentes dimensões educativas (espaço, do grupo e dos materiais). No âmbito do 1.º CEB, a matriz da planificação continha uma contextualização das atividades estruturadas, não se dissociando do objetivo primordial, as necessidades, dificuldades e interesses revelados pelos alunos. Posteriormente, eram descritos os objetivos da sequência didática, em conformidade com o mapa de articulação, onde se referiam os diversos domínios a desenvolver, bem como a sua transversalidade. A planificação contava ainda com a descrição dos momentos de aprendizagem e respetiva organização temporal, aliados aos recursos a utilizar, finalizando com os instrumentos de avaliação formativa.

De modo a colocar em prática todo o trabalho anteriormente realizado nas duas primeiras fases, surge a ação. Esta ação foi sendo desenvolvida pelo par pedagógico ao longo das diversas semanas sempre com o intuito de responder não só aos desafios lançados pela turma, como também responder à informação retirada aquando o momento de observação. Na PES, esta fase, ocorreu tanto em díade como individualmente, apesar que a coadjuvação foi uma constante no que concerne todos os momentos de aprendizagem, permitindo assim um maior apoio a todos as crianças. Nas práticas da díade existia uma articulação curricular, não subsistindo compartimentos no que concerne as diferentes áreas de ensino relativamente ao 1.º CEB e áreas de conteúdo em relação à EPE. Foi um objetivo do par pedagógico concretizar momentos de aprendizagem significativos para as crianças, que fossem ao encontro dos seus interesses, com recursos pedagógicos e didáticos que tornassem o ensino/aprendizagem mais eficaz. Importa referir, neste âmbito, que o trabalho colaborativo com as docentes cooperantes e as supervisoras

institucionais representou uma mais valia, uma vez que os contributos de todos os intervenientes no processo educativo enriqueceram e foram promotores de práticas adequadas e coerentes.

Por fim, surge uma etapa transversal a toda a MIA, a reflexão. Esta reflexão acompanha todo o processo uma vez que é essencial refletir antes, durante e após as ações. Antes da ação, como referido anteriormente, é essencial refletir de modo a planificar momentos de aprendizagem enriquecedores, estes podem ser realizados através dos guiões de pré-observação. Durante a ação a reflexão é fundamental pois, existem inúmeras situações em que a estratégia utilizada não é a melhor e é necessário adequá-las para que assim, seja possível chegar a todos. Como último ponto, surge a reflexão pós-ação no 1.º CEB, geralmente realizada de imediato após os momentos de aprendizagem. Esta reflexão contou com a presença do par pedagógico, com a professora titular e por vezes pela professora supervisora, com o intuito de nos orientar construtivamente e arrecadar um leque de ferramentas adequadas ao processo formativo. Esta mesma reflexão tinha como base parâmetros como a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Sendo cruciais para esta fase as narrativas realizadas, uma vez que permitiram neste processo reflexivo realizar uma retrospectiva sobre a ação, de modo a melhorá-la significativamente.

Em suma, as etapas previstas na MIA permitiram uma mudança profissional nos modos de ensinar e educar, considerando que foram incluídas no processo de ação pedagógica, promovendo simultaneamente um efeito imediato na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esta tanto se verificou no 1.ºCEB como na EPE, permitindo desenvolver, no profissional de educação, uma maior consciencialização das suas práticas, como se pode verificar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo abarca a descrição e consequente reflexão crítica das atividades que foram desenvolvidas na PES, no que concerne os dois níveis educativos, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Torna-se essencial reger as opções metodológicas segundo os pressupostos teóricos e legais, tal como se verificam explanados no primeiro capítulo do presente relatório, em concordância com o contexto educativo, tal como se verifica no segundo capítulo do documento. No que diz respeito ao 1.º CEB, procurou-se desenvolver um percurso rico em atividades inovadoras e criativas, no entanto, pela impossibilidade de as descrever e analisar na sua totalidade, serão somente mencionadas algumas representativas de toda a prática educativa desenvolvida, sendo que estas mesmas atividades seguem a MTP. Em relação à EPE, dado o semestre atípico devido à pandemia Covid-19, foi iniciado o projeto em sala, porém interrompido. A restante PES, neste nível educativo, decorreu através de sessões online síncronas.

Em ambos os subcapítulos, será realizada uma fundamentação das opções tomadas, assim como uma reflexão sobre as mesmas.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa desenvolvida no contexto de EPE teve como principal enfoque a observação, a cooperação e a intervenção, sendo que este percurso não foi de todo linear, isto é, num semestre atípico, dada a realidade mundial com que nos deparamos (Covid-19), foi necessário adaptar o processo da educação e a EPE não foi exceção. Ao longo das primeiras semanas de estágio, foi dada primazia à observação participante, sistemática e naturalista, uma vez que, de acordo com o segundo capítulo do presente relatório, esta observação é o primeiro passo para o sucesso da prática pedagógica do educador de infância, sendo que este conhece o grupo num

todo, cada criança e as suas particularidades, a dinâmica da instituição e da sala de atividades. É espectável que haja uma ação pedagógica ponderada como resultado de uma observação reflexiva, uma vez que “a ação refletida implica uma ação enriquecida” (Marta, 2015, p. 279).

Durante este tempo de observação e cooperação no contexto educativo, os diálogos com as crianças foram diversos, sendo que de um destes surgiu o tema das aranhas, uma das crianças referiu “Encontrei uma aranha cor de laranja no recreio”, outra respondeu “Eu encontrei uma aranha média em casa dos meus avós”. O diálogo prosseguiu com algumas curiosidades sobre as aranhas, “Quantas patas tem uma aranha?”, “O que comem as aranhas”, sendo que algumas delas tentavam responder aos colegas, “Eu acho que as aranhas comem pirilampos”. De imediato, o par pedagógico observou o interesse do grupo de crianças face ao tema, o qual reunia a motivação de todos para emergir um novo projeto. Uma vez que o projeto surgiu por completo do interesse das crianças, estas sentiam-se “motivadas e (...) empenha[das] na aprendizagem” (Folque, 2018, p. 82). É importante referir que a metodologia adotada, de modo a melhorar as práticas pedagógicas, foi a MTP. Esta metodologia, como referida no primeiro capítulo, dá ênfase às práticas socioconstrutivistas, nas quais a partilha e a cooperação estão presentes e são valorizadas.

No decorrer das duas primeiras semanas de contacto com o grupo de crianças, foi possível definir-se a primeira fase da MTP, sendo esta a definição do tema. Durante a terceira semana da PES, o par pedagógico deu início ao projeto do grupo, fazendo assim um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças em relação ao tema. À medida que as crianças partilhavam as suas ideias, opiniões e conhecimentos, foi sendo construída uma teia conceptual, definindo-se, portanto, a segunda fase da MTP. A teia é considerada um instrumento fundamental nesta metodologia, uma vez que permite comparar os conhecimentos prévios das crianças, com os que serão adquiridos no futuro, assim como, a forma como pretendem trabalhar e com que estratégias o farão.

O par pedagógico partiu da teia, tendo ainda em consideração as dificuldades sentidas e os contributos das crianças, para desenvolver a planificação, sendo que deste modo estariam a ser abrangidos tanto os conhecimentos já adquiridos pelas crianças como os seus interesses e, conseqüentemente, estas se sentiam parte integrante do processo. Neste sentido, deu-se início à terceira fase da MTP, na qual as crianças através da própria ação e experiência pessoal ou grupal, conseguiam construir os seus conhecimentos. O percurso delineado para o decorrer do projeto seguia uma lógica e sequencialidade, estando relacionados os diversos saberes e as atividades encadeadas umas nas outras, dando primazia à transversalidade de conhecimentos e, erradicando o saber compartimentado, no qual existem apenas conhecimentos isolados, sem qualquer simultaneidade entre as áreas de conteúdo.

Foram realizadas, na terceira semana da PES, as primeiras atividades do projeto que serão explanadas em seguida. Como sugestão das crianças, foi dramatizada por parte de um dos elementos da díade, uma história alusiva ao tema das aranhas, em que as personagens eram as próprias crianças do grupo. Esta dramatização ocorreu na biblioteca da instituição, uma vez que este espaço era pouco dinamizado e despertava o interesse do grupo. A história envolvia aranhas, elementos da natureza e as relações e respeito pelo outro, articulando-se assim as diferentes áreas do saber, desde a Área de Expressão e Comunicação, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Formação Pessoal e Social. O entusiasmo do grupo foi notório desde o início da dramatização, dado que as personagens da história eram as próprias crianças, influenciando na atenção prestada e conseqüente admiração pela história.

Foi possível observar, durante a primeira semana, que as crianças demonstravam um especial prazer em contar histórias, neste caso uma das atividades seguintes foi o reconto da história dramatizada, sendo que uma criança tinha um novelo de lã e enquanto o mantivesse na mão recontava a obra, quando a criança assim o desejasse, atirava o novelo a outro colega e,

este, continuava a história a partir do momento em que o colega terminou, formando assim uma teia de aranha. O reconto da história realizado através do novelo de lã, permitiu que o grupo revisitasse o conteúdo da história e fomentasse o espírito de grupo, uma vez que embora a tarefa se fosse desenvolvendo individualmente por partes da história, todas as crianças se sentiam motivadas a ajudar o colega de modo a que o fio do novelo de lã continuasse a seguir uma trajetória.

Ao longo dos diálogos realizados entre a díade e o grupo, após a atividade anterior onde surgiu uma teia de aranha em lã, foi possível verificar-se o interesse emergente do grupo em realizar caças ao tesouro. Deste modo foi realizada uma caça às aranhas no exterior da sala de atividades, sendo que o grupo foi dividido em dois grupos. Cada grupo tinha como moderador um elemento do par pedagógico, uma vez que era necessário fazer-se cumprir a regra de andar todos juntos. As crianças teriam de encontrar o maior número de aranhas, com recurso a materiais que foram disponibilizados como foi o caso de diversas lupas, caixas de petri e pinças para que as crianças se sentissem envolvidos na atividade. O contacto com este tipo de material e exploração pelas próprias mãos do meio envolvente, proporcionou às crianças um momento de descoberta e aquisição do seu próprio conhecimento de modo natural. Num segundo momento, após cada um dos grupos ter encontrado e adquirido as suas aranhas, foram analisadas detalhadamente, permitindo que as dúvidas emergentes em momentos anteriores fossem respondidas, como foi o caso de uma criança referir “Afinal a aranha tem oito patas”. Foi lançado às mestrandas, pela supervisora institucional, o desafio de dinamizar e valorizar tanto o espaço interior (sala de atividades), como o espaço exterior (jardins e área do recreio). Nesta linha de pensamento, o par pedagógico estruturou sempre a sua planificação com o intuito de dar resposta a este desafio. As atividades realizadas, ainda que poucas, como foi o caso do reconto da história através do novelo de lã e da caça às aranhas, tanto decorriam no interior como no exterior da sala “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes

da Silva et al., 2016, p. 27), proporcionando assim, às crianças, um contacto mais aproximado com o meio envolvente e a natureza, emergindo desde logo uma felicidade e empenho da criança que permitem uma construção de conhecimentos rica e significativa, através da sua própria ação.

Com o surgimento da pandemia, como mencionada anteriormente, o Covid-19, foi necessário reajustar a educação. Mesmo após a saída do Estado de Emergência, importa reforçar as medidas de proteção e de prevenção para evitar um retrocesso no caminho já percorrido e, uma vez mais, as crianças foram alvo de proteção. O projeto iniciado pelo par pedagógico sofreu uma interrupção, isto é, com o país em Estado de Emergência, foi necessário permanecer em casa e, o regresso ao jardim de infância não foi permitido até ao fim da PES.

De acordo com o projeto iniciado, previa-se a realização de atividades que não foram possíveis de concretizar, conseqüentemente não é possível avaliar o processo destas, sendo assim traçado um percurso hipotético. Ao longo das semanas de contacto com o grupo, o par pedagógico verificou que as crianças recorriam frequentemente ao robot presente na sala para brincar, sendo que este se encontrava adequado à faixa etária do grupo. Uma das atividades hipotéticas possíveis de serem desenvolvidas, passaria por concretizar, com recurso ao robot, o percurso realizado no exterior da sala de atividades no momento da caça às aranhas. Através robot e de um tapete, as crianças teriam de visitar o percurso que fizeram em pequeno grupo e, em seguida, dar as devidas indicações ao robot, pressionando os comandos presentes no robot que já eram familiares às crianças, para que este realizasse a trajetória desejada e delineasse todo o percurso. As crianças futuramente iriam realizar uma das atividades mais sugerida e que despertava a curiosidade do grupo, cozinhar aranhas. Esta atividade passaria por realizar a massa de biscoitos em grande grupo, através da leitura de uma receita pictográfica e, em seguida, individualmente, as crianças moldariam com uma pequena quantidade de massa, a sua própria aranha, trabalhando a motricidade fina, uma vez que esta foi uma das dificuldades sentidas nas primeiras semanas de contacto com

o grupo, assim como realizar uma abordagem à área de expressão e comunicação, mais especificamente da abordagem à escrita, dado que as crianças teriam de realizar uma leitura da receita pictográfica. Com o intuito de aproximar as famílias do grupo, as crianças levariam para casa os biscoitos em formato de aranhas e, num pequeno diálogo, cada criança iria questionar os seus cuidadores sobre possíveis medos de aranhas e, partilhar com estes as curiosidades e conhecimentos adquiridos até ao momento, podendo existir ainda, a troca de informação das famílias sobre as aranhas no grupo.

Uma vez que a EPE passou a ser dinamizada à distância, a solução encontrada pelo Ministério da Educação para a continuidade deste nível educativo, foi através de um canal televisivo (RTP 2). Este canal apresenta na sua programação uma lacuna a nível organizacional, uma vez que não existe uma sequência lógica dos conteúdos, subentende-se assim, que a programação visa o entretenimento e não o desenvolvimento holístico da criança.

É de salientar que uma das atividades propostas neste canal, direcionadas para a EPE, é realizada por um ator sem formação académica na área da educação, o que demonstra que quem se encontra na planificação dos momentos preconizados por este canal, não apresenta conhecimentos no que concerne à pedagogia, sendo que não se enquadram no perfil de EPE. Deste modo, reflete-se a desvalorização do papel do educador de infância, podendo concluir-se que, pela lógica da RTP 2, qualquer indivíduo consegue desempenhar as funções de educador de infância, o que não é passível de acontecer. Apesar das lacunas anteriormente mencionadas, é importante evidenciar que esta adaptação decorreu num ápice e sem qualquer tipo de preparação prévia.

Torna-se fulcral entender a visão dos intervenientes no processo educativo, mais especificamente da educadora cooperante, das famílias e das crianças. Após a reflexão em par pedagógico com a educadora cooperante, compreendeu-se que, os conteúdos televisivos da RTP 2 não se revelam desafiadores para as crianças do contexto em que decorreu a PES. Estes,

encontram-se desadequados para a faixa etária em causa, como tal, as crianças preferem outros canais de entretenimento ou até mesmo a Telescola destinada ao 1.º CEB, onde se subentende a vontade da família em escolarizar este nível educativo.

Em relação às famílias, dados os diversos momentos de partilha ao longo das sessões síncronas e questões lançadas pelo par pedagógico, foi notório que estas menosprezaram a programação da RTP 2, alegando que não podem obrigar as crianças a ver algo que não lhes suscita interesse. Existem ainda cuidadores que preferem trabalhar com as crianças de forma autónoma e sem quaisquer diretrizes, porém, aquando o momento de partilha de trabalhos, estes apresentam nitidamente a vontade em escolarizar as crianças com receio que o educando não esteja preparado para a transição do próximo nível educativo. No momento em que as crianças foram inquiridas, pela diáde durante as sessões síncronas, em relação ao interesse por este programa televisivo destinado à EPE, estas responderam que apenas gostavam de determinados desenhos animados, que após analisados pelo par pedagógico, se refletiu que estes não eram os contemplados para a idade de EPE.

Como forma de continuar a dinamizar a EPE à distância, a educadora da instituição na qual decorreu a PES, continuou a ter contacto com o grupo de crianças através da plataforma Classroom, sendo que o par pedagógico, dadas as burocracias do agrupamento, apenas conseguiu aceder à plataforma a duas semanas de terminar a PES. Esta plataforma contava já com atividades propostas pela educadora cooperante, diálogos entre as crianças e a divulgação dos trabalhos realizados pelas mesmas. As atividades propostas pela educadora cooperante eram disponibilizadas através de links que direcionavam para o *Youtube*, não tendo qualquer tipo de relação com o trabalho efetuado no jardim de infância, não existindo assim um trabalho contínuo. As atividades propostas não tiveram o mesmo impacto nas crianças como quando são realizadas em ambiente de jardim de infância, isto é, existiram fragilidades por estas serem dinamizadas à distância. Estas fragilidades prendem-se com aspetos como a falta de contacto físico, sendo o

toque essencial nesta faixa etária, o facto de não ser possível verificar as emoções por inteiro e a forma das crianças manipularem os objetos.

Constatou-se ainda em tríade, que após o primeiro reencontro da educadora cooperante com o grupo de crianças, a acessibilidade aos dispositivos eletrónicos e à própria internet era escassa, uma vez que apenas metade do grupo esteve presente na primeira videoconferência. Esta realidade pode ser entendida como exclusão ao invés de inclusão. Importa ainda salientar que esta interação só foi possível porque as crianças se encontravam no 3.º período, caso esta situação tivesse ocorrido no início do ano, não se desenvolveria da mesma forma, dado que o grupo não se conhecia e as relações não estavam estabelecidas. Um dos fatores, embora menosprezado, mas relevante, foi a disponibilidade dos cuidadores para permitir que estes momentos fossem possíveis, uma vez que as ligações só eram possíveis com a ajuda dos mesmos e com o acesso aos dispositivos eletrónicos pessoais.

À medida que os tempos avançam, constata-se a importância das novas tecnologias na sociedade. Torna-se imprescindível refletir sobre a importância dos recursos tecnológicos no quotidiano da criança, mas em especial nesta vivência a que o surto do Covid-19 nos conduziu. Com o decorrer da pandemia esta é uma realidade que cada vez mais subsiste, o contacto com as crianças neste momento só é possível ao ser realizado através de dispositivos móveis ou computadores com ligação à internet, o que demonstra a importância destes recursos. Ao longo das sessões síncronas, foi possível observar que a internet apresentava determinadas lacunas, como era o caso de não suportar muitas crianças em simultâneo na plataforma e as videochamadas acabavam por bloquear. Apesar de todo o esforço por parte dos docentes, existem detalhes extrínsecos a estes agentes, não tendo forma de contornar as situações em que não é permitido o acesso das crianças devido à falha de internet. Salienta-se que a tecnologia deve ser encarada como um recurso e nunca como uma rotina em sala para desenvolver

conhecimentos. As TIC não substituem o educador de infância, ajudam-no como recurso na sala de atividades para melhorar a sua prática pedagógica.

Apesar de toda a comunicação entre o par pedagógico e a educadora cooperante, sobre as interações das crianças durante as videochamadas, quando foi permitido o acesso e a díade começou a fazer parte integrante das mesmas, a visão perante estes momentos foi completamente diferente. O grupo, desde o primeiro momento, demonstrou um enorme apreço por acolher a díade naquelas que eram as suas videochamadas há mais de três semanas. As crianças de imediato fizeram referência, de modo positivo, a um vídeo. Este foi realizado por um dos elementos do par pedagógico e enquadrava-se no tema do projeto, submetido pela educadora cooperante na plataforma, como forma de manter a ligação criada no início da PES com as crianças. Apesar de esta ser uma estratégia interessante para manter o grupo em interação, existiam diversas crianças que se sentiam inibidas e reticentes quando lhes era dada a palavra. Este é um outro modo de interação que não fazia parte do quotidiano das crianças, o facto de se observarem a elas próprias no ecrã e à câmara em si pode inibir a comunicação, salientando-se ainda que, para as crianças torna-se complexo dissociar o facto de poder ver alguém, no entanto, não se poder tocar.

Foi possível observar que, para determinadas crianças, aquele momento tornava-se enfadonho e, conseqüentemente, por diversas vezes saíam do computador para ir brincar ou o cuidador sentava a criança no seu colo de modo a garantir que esta se mantinha na videochamada. Esta atitude revela uma certa imposição, podendo fazer com que a criança se sinta pressionada e não adquira prazer nos momentos das videochamadas. Debruçando um olhar mais atento sobre estas situações, entende-se que a criança tem a voz que o adulto pretende que tenha, não se sentindo ela própria.

Por outro lado, as crianças que na sala de atividades sempre mostraram ser muito comunicativas e participativas continuam a fazê-lo, chegando a ocupar o tempo que poderia ser destinado a outras crianças. De acordo com o referido, o papel do educador é fundamental, na medida em que este é um

mediador da gestão do tempo e do grupo, permitindo assim que todas as crianças possam intervir. As crianças nestas faixas etárias estão a aprender a noção do que é ouvir o outro, sendo essencial dar voz a todos e explicar a importância de escutar, uma vez que o contacto próximo não é possível e, revela-se crucial estas interações para o grupo se manter unido e crescer num todo.

É de referir que, das duas crianças referenciadas com NAS, apenas uma participava nas videochamadas, sendo esta é bastante autónoma e comunicativa. Relativamente à outra criança, esta não acedeu à plataforma, porém o par pedagógico questionou a educadora cooperante sobre a razão, ao que esta explicou que a criança iria sair da sua rotina diária o que poderia causar-lhe transtornos. Foi referido também, o facto desta criança fazer a associação que os dispositivos eletrónicos são um meio para aceder ao *Youtube* e poder entreter-se, podendo ficar extremamente agitado e perturbado se os dispositivos lhe forem negados. Todavia a educadora cooperante mantinha a ligação via telefone com a família, com o intuito de acompanhar todo o seu percurso desde a saída do jardim de infância até ao momento.

Em conformidade com o que foi mencionado, reconhece-se a importância que as relações pedagógicas podem apresentar. É importante refletir sobre a ZDP, definida por Vygotsky como o conjunto de tarefas realizadas pelas crianças em que estas apenas conseguem alcançar o sucesso com o contributo e interações com os outros, dando assim primazia às interações para o desenvolvimento do intelecto (Ribeiro, 2016). É de realçar que o conhecimento é adquirido primeiramente a nível interpessoal, com as relações estabelecidas com o meio social e, só após a nível intrapessoal. O papel do educador é imprescindível neste caso, uma vez que ao reconhecer as competências de cada criança, está a contribuir para o planeamento de ações com o intuito de promover a ZDP do (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2011). O educador de infância não consegue viver sozinho, nem tão pouco apenas com o seu grupo, necessita da colaboração da família e cooperação

com a comunidade envolvente. É essencial que exista uma continuidade destas relações, em que todos os intervenientes contribuem para uma relação harmoniosa e de bem-estar para as crianças.

No que concerne às famílias, foi notória a proximidade em relação à educadora, resultante das videochamadas. Os cuidadores ao longo destes momentos, demonstravam por diversas vezes as suas inquietudes, principalmente aqueles em que os seus educandos iriam transitar para o 1.º CEB. Foram apresentadas preocupações no que concerne a aquisição de conhecimentos para a transição do nível educativo seguinte, descorando o papel da criança e a importância do brincar nesta faixa etária que proporciona o desenvolvimento holístico da criança. A criança, “é um ser iminentemente observador e curioso em descobrir o mundo que a rodeia.” (Godinho, 2016, p.6), ou seja, é essencial dar oportunidade à criança de, através da exploração, conhecer o mundo que a rodeia. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), desde o momento em que a criança nasce, esta é possuidora de uma colossal fonte de energia, assim como de uma grande curiosidade natural para entender e atribuir significado às mais pequenas coisas do mundo que as rodeia. Por isso, a mesma deve ter um papel ativo no seu processo de aquisição de conhecimentos.

Ocorriam constantemente partilhas das produções das crianças por parte dos encarregados de educação, sendo visível a escolarização através de trabalhos/fichas onde estavam contemplados exercícios em que por exemplo, se trabalhavam as letras e os números, o que impossibilita a criança de aprender através da sua própria ação e principalmente através do brincar. Esta poderá ser uma das principais razões que leva a maior parte das crianças a terem vontade de regressar à sala de atividades, onde podem ser elas próprias. Quanto maior for a escolarização na EPE, maior será o insucesso da criança ao longo do seu percurso formativo, existindo uma correlação direta. Salienta-se a forte aproximação dos cuidadores às crianças e vice-versa, isto é, uma vez que desempenham tarefas em conjunto, que até então não eram realizadas dadas as horas que o adulto permanecia no trabalho e a criança no

jardim de infância, a relação foi-se fortalecendo. Foi sido criada uma rotina que até então era desconhecida, possibilitando aos encarregados de educação uma visão mais aproximada de todo o processo pedagógico.

Em suma, considera-se que existiu uma atitude investigadora que acompanhou toda a prática, permitindo dar aso a um desenvolvimento holístico das crianças, uma vez que a mestrandia não só demonstrou interesse em conhecer o grupo num todo e cada criança, como também em conhecer o contexto e o meio em que este estava inserido. Todo o processo vivenciado na PES em contexto de EPE, resultou em aprendizagens significativas, tanto a nível pessoal como profissional, que contribuíram para o começo da construção da identidade profissional docente, uma vez que foi a primeira vez que o par pedagógico esteve em contacto com crianças com NAS e, ainda, o surgimento de uma pandemia que levou a uma adaptação da educação, passando esta a ser realizada à distância. Esta identidade profissional, que foi sendo construída dado todo o envolvimento com os intervenientes no processo educativo e uma formação ininterrupta, não só teve uma evolução contínua, como ainda será construída ao longo da experiência pessoal e profissional da mestrandia. Assim, acredita-se que as experiências vividas em 1.º CEB, que serão abordadas no último subcapítulo do presente relatório, serão um complemento da construção da identidade profissional, apresentando-se com uma estrutura diferente, uma vez que o semestre decorreu com normalidade.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB, tal como referido no primeiro capítulo do presente relatório, assume-se como um ciclo globalizante e o qual subsiste um regime de

monodocência, incidindo o foco do docente nos interesses e necessidades das crianças tornando assim as suas aprendizagens cada vez mais significativas (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, 1986). O regime de monodocência permite um contacto mais aproximado com as crianças e facilita a articulação de saberes que deve ser promotora de aprendizagens significativas e integradoras.

Com um olhar atento, ao longo das primeiras semanas da PES em contacto com a turma, foi possível realizar uma observação pormenorizada da mesma. A observação realizada, permitiu, ao par pedagógico, adquirir conhecimentos sobre a turma, a ação da professora cooperante, assim como, determinadas individualidades que ressaltavam, com o intuito de desenvolver uma prática educativa adequada ao grupo e a cada criança. Esta observação permitiu ainda, perspetivar possíveis atividades a serem desenvolvidas pelo par pedagógico, tendo como objetivo primordial os interesses e necessidades demonstrados pelos alunos. As planificações, elaboradas sempre em par pedagógico, foram realizadas colocando a criança como centro da ação educativa e indo ao encontro dos objetivos e conteúdos previstos pelos documentos orientadores e sugestionamentos da professora cooperante.

As planificações realizadas ao longo de todo o processo da PES, foram sempre demarcadas por uma sequência lógica e contextualizada, dado o projeto de intervenção, tendo sempre como objetivo a articulação de saberes, sendo que este pressupõe a interligação das diferentes áreas de conhecimento. É de ressaltar as ligações criadas entre o par pedagógico e as crianças desde os primeiros dias, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento das crianças e do docente.

O projeto de intervenção, adotando a Metodologia de Trabalho de Projeto ao longo de toda a prática, surgiu de uma pergunta realizada por uma criança, num dos momentos de aprendizagem preconizados pela professora cooperante “Professora porque é que a água do mar é salgada e a água do rio é doce?”, sendo que o par pedagógico escutou com atenção pois, “a escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano

educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, (...) realizada no contexto da comunidade educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33). Embora a questão fosse descontextualizada naquele momento da aula, esta permitiu ao par pedagógico retomar a curiosidade do grupo, isto é, foram exploradas as potenciais respostas à pergunta através de um projeto. Neste sentido, desenvolveu-se um projeto, sustentado na MTP, sendo que nesta metodologia os projetos permitem uma articulação das diferentes áreas disciplinares, distanciando a fragmentação de saberes.

Num dos dias de intervenção, no decorrer do projeto onde ia sendo respondida a questão geradora das intervenções, realizaram-se momentos de aprendizagem em que as crianças, em pequenos grupos, colocaram-se no papel de cientistas e, em pequenos laboratórios de ciências preconizados pela diáde, exploraram a dissolução, fenómeno que é necessário entender para responder à questão geradora do projeto. O par pedagógico disponibilizou a cada grupo os mesmos materiais, sendo que estes variavam em solúveis, como é o caso do açúcar e do sal e não solúveis, no caso da areia e do azeite. Em cada recipiente as crianças tinham a mesma quantidade de água, sendo que a cada grupo foi solicitado que com um marcador numerassem os recipientes de modo a não confundir as misturas, uma vez que estas tanto podiam ser homogéneas como heterogéneas. Após este momento, em grupo e de modo a colocar as crianças como centro da sua aprendizagem, estas teriam de colocar cada um dos materiais disponibilizados num dos recipientes. Com o intuito dos alunos não confundirem os materiais e os recipientes, o par pedagógico realizou uma tabela que ia sendo preenchida à medida que a experiência se ia desenrolando. Existiram diversos comentários como “acho que é isto que acontece no oceano, só não entendo onde está o sal.”, permitindo deste modo ao par pedagógico enveredar o diálogo para aquela que seria a resposta à pergunta inicial. O grupo demonstrava um enorme interesse em ver vídeos, sendo que este interesse permitiu à diáde disponibilizar um vídeo em que era possível observar as ondas do mar a bater

em rochas expostas na costa, verificando-se assim a erosão constante das mesmas. O par pedagógico explicou ao grupo que as rochas são constituídas por sais minerais, sendo que um destes é o sal, substância esta que é possível sentir através do paladar, um dos nossos cinco sentidos e, após a erosão causada pelas ondas e pelo vento, estes sais soltam-se das rochas e em seguida, após a queda, dissolvem-se na água do mar.

Após esta abordagem à dissolução, tornou-se imprescindível trabalhar a importância da água para a existência da vida. As crianças em tablets disponibilizados pelo par pedagógico pesquisaram sobre a importância da água e os diferentes cuidados que devem ser tidos em consideração para minimizar o gasto excessivo deste bem essencial à vida. Durante este momento, uma das crianças questionou C: “Se não chover não há oceanos?”. Após esta observação da criança, o par pedagógico planejou um momento de aprendizagem em torno do problema.

Uma vez que a turma se encontrava a trabalhar a obra “A menina gotinha de água” de Papiniano Carlos, a díade juntamente com o grupo revisitou os diferentes acontecimentos da história. Esta história retrata a vida de uma gotinha de água durante o ciclo da água. Com o intuito de explorar este tema que se apresenta abstrato aos olhos das crianças, um dos elementos da díade realizou um desenho no quadro de modo a que as crianças perspetivassem todas as etapas do ciclo de água.

Uma das crianças (LF) no dia seguinte ao momento de aprendizagem preconizado por um dos elementos da díade, trouxe para a sala um projeto realizado pela mesma com auxílio da família em casa, no qual se apresentava em forma de desenho o ciclo da água e o trajeto da gotinha de água. É de salientar a capacidade de síntese e a captação da informação em apenas um desenho por parte da aluna. A criança demonstrou desde logo interesse em apresentar à turma o seu projeto, explicando que, o que a motivou a construir este projeto foi a questão colocada no dia anterior pelo seu colega de turma, juntamente com a obra que a mesma tinha lido em casa “A menina gotinha de água” de Papiniano Carlos. Este envolvimento da família no processo de

aprendizagem da criança não estava prevista, no entanto, verificou-se que havia uma predisposição da família em contribuir para o sucesso educativo das crianças e, como refere Marques (2001) esta relação traz muitas potencialidades no processo de aprendizagem, como foi possível verificar através de alguns comentários LD: “Logo à noite vou pedir para fazer um ciclo da água igual ao teu”. Aproveitando o interesse demonstrado pela turma, todas as crianças desenharam o ciclo da água como o idealizavam, sendo que foi dada liberdade às crianças para usarem os materiais que assim o desejassem, num ambiente amistoso dominado pela música clássica como estímulo à imaginação. Os desenhos foram expostos na parede da sala de aula, sendo que os alunos se mostraram agradavelmente surpresos em ver as suas produções expostas, tornando o ambiente “agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças (...) [estas] rotativamente se reveem nas suas obras” (Niza, 2013, p. 151)

Numa das pesquisas realizadas pelos alunos sobre o ciclo da água, um dos alunos questionou a díade J: “Os elefantes vivem no mar?”. Desde logo o par pedagógico aproveitou a questão para estruturar uma planificação. Um dos momentos estruturados pela díade passou pela abordagem à obra “O Elefante Cor-de-Rosa”, da escritora Luísa Dacosta, através de uma dramatização sensorial realizada por um dos elementos do par pedagógico. Esta dramatização tinha como principal objetivo captar a atenção da turma e proporcionar às crianças um momento de relaxamento, mas ao mesmo tempo que os incitasse ao hábito da leitura. Os alunos foram convidados a vender os olhos, de modo a que os restantes sentidos estivessem mais apurados, é de salientar que foi mencionado que as crianças não eram obrigadas a vender os olhos, evitando reações menos positivas. Esta dramatização sensorial contou com as crianças dispostas em círculo, sentadas e foi-lhes solicitado que prestassem atenção a todos os estímulos dos seus sentidos. Foi através de diferentes sensações, como objetos com cheiro (terra molhada, velas), diversas texturas (pele de um casaco a imitar a pele do

elefante, algodão), que ao mesmo tempo que as crianças iam ouvindo a leitura dramatizada por parte de uma das estagiárias, iam sendo proporcionadas estas experiências, aproximando as crianças da obra. Foi intencionalidade da díade não dar a conhecer o final da obra, sendo que as crianças foram convidadas a ler a obra autonomamente em casa. Após a dramatização, as crianças recontaram os momentos que consideravam relevantes e que, através da escuta, ficaram mais presentes. Neste momento de aprendizagem foram trabalhados conteúdos intrínsecos à área de português como a identificação de intenções comunicativas de textos orais, a seleção de informação considerada relevante no momento da escuta, a identificação, através de manifestações performativas, de diferentes personagens, cenários e enredo da obra e o reconto. Os alunos demonstraram uma grande satisfação tanto durante como após esta atividade, chegando a solicitar mais momentos como o que vivenciaram.

Após esta abordagem ao modo de vida dos elefantes, a turma colocou como hipótese, estes serem animais em vias de extinção. Deste modo a díade planificou um momento de aprendizagem que remeteu para a possibilidade de existirem outros animais, que vivem no mar, também em vias de extinção. Em pequenos grupos, com recurso aos dispositivos eletrónicos presentes na sala, os alunos realizaram uma pesquisa, chegando à conclusão de que a baleia é um desses animais.

Num momento posterior, as crianças foram questionadas sobre os seus conhecimentos prévios relativamente às baleias. Todos os grupos quiseram pesquisar curiosidades sobre a baleia, gerando na turma espanto e admiração por este ser um mamífero e viver no mar C: “Eu descobri que as baleias bebés bebem 500L de leite por dia”, D: “Sabiam que a baleia nunca dorme profundamente?”, causando um certo ruído, no entanto este mesmo era espectável dada a envolvimento dos alunos. Os alunos foram convidados a realizar uma síntese das curiosidades encontradas no momento da pesquisa, sendo que o par pedagógico colocou essas curiosidades em formato de poster

e, posteriormente, as crianças realizarem o desenho das respectivas informações.

Um dos momentos planificados pelo par pedagógico em conformidade com os interesses das crianças, prendeu-se com a construção das curiosidades encontradas sobre as baleias em formato de ícones, sendo que os ícones são também um modo de comunicação, embora diferente daquele a que estão acostumados. A turma, dividida em pequenos grupos, tinha à sua disposição ícones previamente selecionados e guardados numa pasta no computador. Com o intuito de incindir esta atividade na área do português, as crianças teriam de realizar textos, alusivos às curiosidades das baleias, através dos ícones disponibilizados. As crianças ficaram admiradas com a possibilidade de transmitir uma ideia através do ícone.

Todo o projeto culminou num dia repleto de momentos de aprendizagem significativos para as crianças. Dado o interesse e o envolvimento da turma, o par pedagógico, em conformidade com o tema e continuando a dar resposta à questão geradora do projeto “Porque é que a água do mar é salgada e a água do rio é doce?” planificou a última aula. Com o intuito de dar oportunidade às crianças de chegarem à resposta, não de forma direta ou transmissiva, o par pedagógico estabeleceu um paralelo entre a panóplia de temas possíveis de serem relacionados com o objetivo principal, assim como a relação entre as áreas de conhecimento e a respetiva questão geradora do projeto. Pretendeu-se, assim, que o trabalho, o empenho e a atitude de cada aluno fosse projetada, valorizada e usufruída no centro da sua aprendizagem. Este momento, considerado o culminar do projeto, revelou-se uma síntese, sendo um momento de reflexão alusivo ao que foi aprendido. Optou-se, ainda, pela abordagem “Deles para eles” (Quadros-Flores, Flores, Ramos & Peres, 2019) na medida em que a criança ao produzir está intimamente relacionada com o tema.

Assim, iniciou-se com um brainstorming referente às questões anteriores trabalhadas e as crianças, em casa, realizaram uma reflexão sobre elementos existentes no mar, e a visualização de imagens ou vídeos sobre o tema. Foi

solicitado, pelo par pedagógico, que recolhessem nas praias mais próximas elementos do mar e os trouxessem para a sala de modo a partilhar com os colegas. As crianças em poucos dias trouxeram conchas, pedras, búzios e até mesmo paus. Sendo elementos adquiridos e trazidos pelas próprias crianças, o empenho e motivação foi notório. No sentido de aprofundar os seus conhecimentos prévios. Já em sala de aula, estes conhecimentos foram mobilizados e aprofundados, de forma colaborativa, na construção de um recurso didático para que com ele aprendam. Neste sentido, criaram um suporte de apresentação de slides com as suas próprias vozes, caras e opiniões. Para uma aprendizagem significativa houve ainda uma discussão em grande grupo sobre o recurso realizado.

Foi introduzida uma personagem em sala de aula, o Clain, um robot que guiava as atividades. Foi notório, desde o primeiro contacto com a turma, o interesse que esta demonstrava pelas personagens/avatars e, em constante interação com a professora cooperante foi sugerido introduzir algo motivacional, com o intuito de “lançar desafios às crianças abrangendo momentos de interação avatar/criança, numa simulação de diálogo” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p. 66). Sempre que o robot aparecia as crianças envolviam-se de tal modo que até chegavam a procurá-lo na sala J: “Tenho a certeza de que ele está aqui dentro professora, ainda não foi embora”, A inclusão de um robot, por si mesmo, prendeu a atenção do grupo. Neste sentido, decidiu-se promover aprendizagens com base na robótica (figura 1):

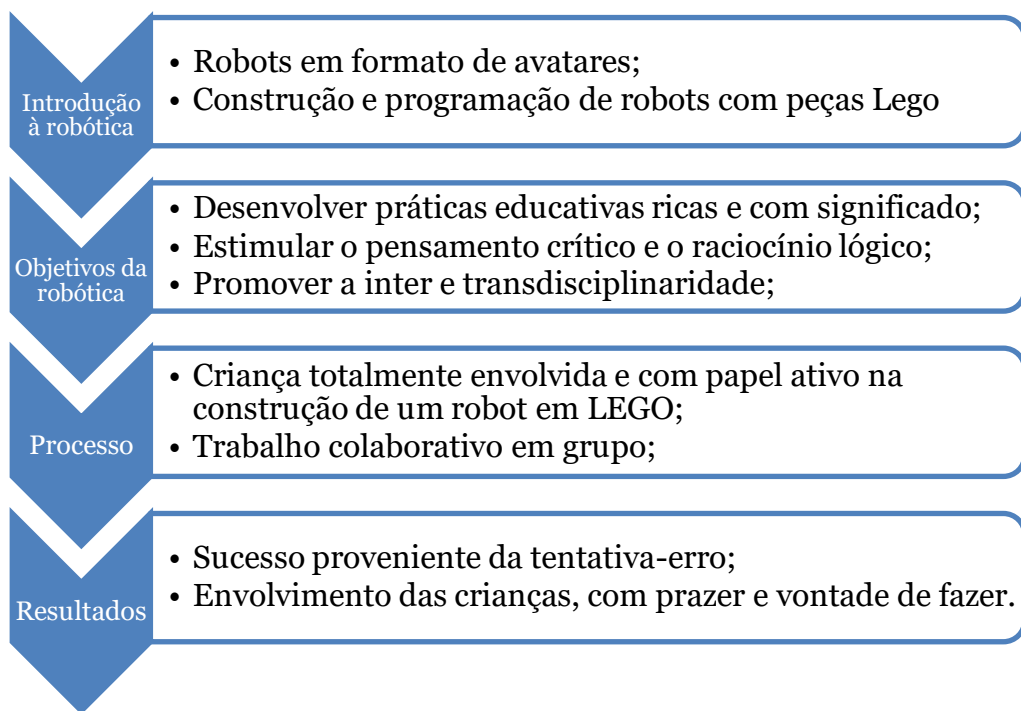


Figura 2 Robótica no 1.ºCEB (elaboração própria)

No início do dia, o que seria o culminar do projeto, o Clain desafiou os alunos a observarem um vídeo muito relatado em todas as televisões das suas casas. Este, era um vídeo que retratava o discurso de uma menina ativista, a Greta, que tinha como principal objetivo alertar a população para o futuro do nosso planeta, assim como a necessidade de atuar em prol de ajudar o mesmo. Foi notória, a atenção prestada por parte das crianças ao vídeo. Ainda nesta linha de pensamento, com o intuito de colocar os alunos numa posição ativista e com a oportunidade de demonstrarem, na prática, o que teoricamente foram aprendendo, os alunos foram desafiados a construir máquinas (ou também intituladas como robots) inovadoras e responsáveis pela limpeza dos oceanos. Sendo os oceanos a maior parte do planeta Terra e sendo esta a temática que, até então, os alunos estiveram envolvidos, o par pedagógico pretendeu que os alunos colaborassem nesse respetivo projeto/objetivo.

Foi proposto às crianças, a colaboração ativa e integrante no momento de aprendizagem, sendo que as mesmas foram organizadas em quatro grupos de seis elementos, sempre tendo como foco a aprendizagem significativa das crianças, os grupos foram constituídos pelo par pedagógico.

De entre os quatro grupos, três deles foram desafiados a construir três máquinas/robots responsáveis pela limpeza do oceano e em seguida, programá-las para as mesmas funcionarem e demonstrarem à restante turma a função de cada uma das máquinas (puxar, agarrar e varrer lixo). O grupo em falta, dado um olhar atento no que concerne os interesses e dificuldades das crianças, foi criado numa perspetiva de diferenciação pedagógica. Este grupo tinha ao seu dispor um robot mais intuitivo, que permitiu ao grupo gerir as suas dificuldades. O grupo tinha como proposta a exploração e descoberta mais detalhada dos diferentes oceanos do Planeta Terra, tanto em globos terrestres, como num planisfério.

É importante salientar que um dos aspetos primordiais desta sessão, incidiu no desenvolvimento da capacidade de trabalho de grupo, uma vez que foi uma das lacunas sentidas ao longo da PES que tentou ser colmatada pelo par pedagógico no decorrer das práticas exercidas. Na MTP, metodologia adotada na prática, o trabalho cooperativo torna-se imprescindível, uma vez que os “professores e alunos trabalham juntos na resolução de problemas” (Gambôa, 2011, p. 60) e as aprendizagens são construídas pelos alunos. Assim, não só devem existir relações entre professores e alunos como também entre alunos, sendo que estas valorizam a aprendizagem da criança numa perspetiva de partilha e debate à cerca da mesma (Folque, 2018). A organização dos grupos, foi pensada para que cada “criança [possa] tira[r] proveito da orientação de um par mais experiente ou de um adulto, desde que estejam ambos envolvidos e partilhem o objetivo da aprendizagem a realizar” (Folque, 2018, p. 90).

O projeto foi desenvolvido pelas crianças numa relação de entreajuda, onde estas se ensinavam mutuamente e por vezes imitavam os respetivos pares. Foi possível observar que por diversas vezes a atividade proporcionava momentos de conflitos, na medida em que existia uma constante troca de ideias, opiniões e, sobretudo, vontade em participar.

A democracia é um dos princípios da pedagogia-em-participação, promovendo a igualdade e inclusão de todos os intervenientes (Gambôa,

2011), dado este princípio, após a constituição dos grupos, foi eleito democraticamente o respetivo porta-voz, sendo este encarregue pela tarefa de moderar a participação das crianças do grupo.

As crianças foram desafiadas a construir o robot que estava desmontado num kit com diversas peças de diferentes tamanhos, este apresentava também diversas etapas de construção, sendo que as mesmas se encontravam especificadas numa aplicação presente no tablet do grupo. De modo a colocar todas as crianças ativas no processo de ensino/aprendizagem, enquanto aguardavam a sua vez para realizar a sua etapa de montagem do robot, estariam a realizar uma atividade no seu respetivo tablet. Esta atividade, com foco na área da matemática, consistiu na realização, a pares, de jogos criados pelo par pedagógico através da aplicação “*scratch*” e preenchimento do respetivo guião.

Foi intencionalidade da díade aliar o ensino da matemática às TIC, assim como à dinâmica de jogo, dado que “os jogos e as tecnologias vêm para melhorar na aprendizagem do aluno, fazendo com que gostem de aprender” (Marques, Oliveira, Medeiros, Silva & Macedo, 2016, p. 2). As crianças exploraram jogos que, em paralelo com o projeto, abordavam a ordem crescente de pesos de baleias e os conjuntos de determinados tipos de lixo existentes no mar. As crianças demonstraram-se bastante interessadas e empenhadas nesta atividade, uma vez que este tipo de jogo, criado especificamente para a turma em questão, era intuitiva e de fácil compreensão, não necessitando de qualquer ajuda por parte do adulto.

Foi evidente, ao longo de todo o processo de montagem, a envolvimento de todas as crianças do grupo, sendo que algumas apresentavam mais dificuldades, mas desde logo um dos pares se mostrava disponível para ajudar. Aquando o momento de programação dos robots, com o intuito de colocá-los a funcionar e a demonstrar as diferentes habilidades, os passos que as crianças tinham de seguir na aplicação eram intuitivos, sendo que os grupos rapidamente entenderam de que modo era suposto programar a máquina em questão. Após a programação de todos os robots, cada grupo

apresentou à restante turma as funções e o modo como programou a sua máquina, assim como as dificuldades e curiosidades sobre a mesma. O par pedagógico observou que a envolvimento era de tal forma significativa, que por vezes as crianças se interrompiam umas às outras para falar. Estes momentos de partilha proporcionam momentos de interação em grande grupo. Este modo de interação define-se como um papel importante, uma vez que as crianças se envolvem “mais activamente na conversa” e, o docente, por sua vez, adota “um papel menos dominante” (Folque, 2018, p. 101).

Como já referido anteriormente, o quarto grupo como apresentava mais dificuldades, foi convidado a realizar tarefas que contribuíam para um maior ensino/aprendizagem da turma. No seguimento da atividade anterior, mas mais direccionada para este grupo em concreto, a tarefa consistia na exploração e descoberta mais detalhada dos diferentes oceanos do Planeta Terra, tanto em globos terrestres interativos, como em planisfério, através de um robot mais intuitivo que não envolvia montagem, mas apenas programação através de teclas. Os dois globos interativos, apresentavam uma caneta própria que, ao clicar em determinadas áreas do planeta, transmitiam informações relativas à área pressionada e, ainda, foi explorado outro globo terrestre que incluía códigos (Qrcode) expostos nos cinco oceanos existentes que, através da sua leitura digital (com uma aplicação presente em telemóveis ou tablets), apresentavam informações sobre os oceanos em questão.

Deste modo, os alunos pertencentes a este grupo teriam de programar, através de comandos intuitivos, o robot, para que este percorresse um trajeto de oceano para oceano no planisfério. Após a chegada a um oceano teriam de identificar o nome deste, com o auxílio do globo interativo. Em seguida, os alunos tiveram de preencher um guião realizado pelo par pedagógico, cujas perguntas alusivas aos oceanos levava-os a mobilizar alguns conhecimentos prévios, mas também a comunicar com os pares no sentido da verificação da resposta certa. Releve-se que estas poderiam ser exploradas nos diferentes códigos presentes no globo. Este mesmo grupo partilhou com a restante turma todo o processo em que esteve envolvido, existindo desta forma uma

troca de conhecimentos entre a turma, mas também o desenvolvimento de capacidade de comunicar em público tornando mais claro o raciocínio e a capacidade de argumentação. Note-se que até o grupo organizado com crianças que apresentavam mais dificuldades surpreendeu, tecendo comentários: “podemos pesquisar curiosidades sobre países também? Este globo é interessante!”.

Após o momento de aprendizagem referido, focando desta vez na área de português, o par pedagógico escutou as crianças e, foi notório que estas iam realizando diversos comentários sobre a temática N: “professora, este robot é muito engraçado, mas não tem sentimentos”. Alguns dos comentários suscitaram curiosidade a determinadas crianças e surgiu o mote para a realização de uma produção escrita sobre os robots e o momento que tinham acabado de vivenciar, certos alunos pediram algumas orientações, sendo que estas foram escritas no quadro de modo a contribuir para uma melhor escrita dos alunos.

A envolvimento do grupo foi de tal modo significativa, que acabavam por comentar entre eles as potencialidades dos robots, tais como a facilidade em agarrar objetos, a programação intuitiva, a interação criada entre pares, o desenvolvimento do raciocínio e, ainda, quais os entraves destas máquinas, um dos aspetos salientados foi o facto de não terem sentimentos e sensações. As crianças à medida que iam terminando os seus textos, sugeriram a realização da respetiva ilustração, a díade acedeu ao pedido uma vez que a expressão plástica está inserida no currículo e contribui para o desenvolvimento cultural do Homem, sendo “a criatividade e a imaginação palavras-chave da educação” (Mbuyamba, 2006). Ao longo da realização das produções artísticas “a criança comunica, expressa as suas ideias e pensamentos, interage com o meio e com os outros” (Silva, 2013 p.4). Verificou-se que muitas das crianças colocavam balões de fala aos robots, ou seja, personificavam o seu próprio robot tal como o par pedagógico fazia com o avatar em aulas precedentes, “A maioria dos produtos artísticos provêm das

vivências das crianças, que muitas vezes se misturam com um toque de magia, isto é, provêm do imaginário infantil” (Silva, 2013 p.4).

Importa referir que a avaliação do projeto, fase da MTP, foi sendo realizada ao longo das sessões, não sendo consagrado um determinado tempo considerado ideal para a realizar. De modo a fundamentar esta fase, torna-se relevante mencionar a observação realizada por parte do docente, este através da observação apercebe-se das lacunas da turma, assim como, as aprendizagens que esta foi adquirindo ao longo do desenvolvimento das aulas. Como tal, é crucial recorrer à documentação explanada no capítulo I do presente relatório, no âmbito de clarificar as informações de cada criança.

Ao longo da realização do projeto, foi evidente a entreaajuda entre o par pedagógico, a supervisora institucional e a professora cooperante, sendo que esta não colocou qualquer tipo de entrave à realização do mesmo e, inclusive contribuiu para o sucesso deste. A díade integrou ao longo das sessões as diferentes áreas de conhecimento, uma vez que, à medida que se ia colocando em prática a MTP, era necessário abordar conteúdos presentes no currículo, foi ainda possível verificar que a inter e a transdisciplinaridade fizeram parte integrante do projeto desenvolvido. É importante refletir sobre a MTP desenvolvida, sendo que esta carece de uma maior envolvimento e dedicação por parte do professor, uma vez que exige uma boa capacidade em articular os diferentes conteúdos presentes no currículo.

De modo a realizar uma ação rica e com significado, como referido no capítulo I do presente relatório, é essencial que o docente realize uma preparação prévia, ou seja, uma planificação dos diferentes momentos de aprendizagem de acordo com os interesses e dificuldades da turma. Deste modo, pode considerar-se a falta de tempo um obstáculo à implementação desta metodologia por parte dos professores, descartando-a muitas das vezes, porém, conscientes de que o seu resultado é bastante proveitoso.

Consideram-se significativas todas as vivências passadas ao longo da PES, marcando de forma positiva tanto a vida profissional como pessoal. Tal como referido no segundo capítulo do presente relatório, foi notório o contributo

do trabalho colaborativo entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, uma vez que foi constante a troca de ideias, opiniões e reflexões sobre as práticas exercidas ao longo da PES, tendo sempre como foco a aprendizagem significativa das crianças.

REFLEXÃO FINAL

Nos tempos que correm, entregar-se à profissão de docente implica, imperativamente, um esforço e dedicação por completo à profissão. Dado todo o percurso de desenvolvimento de formação inicial da docente estagiária, mais concretamente durante a PES, importa realizar uma análise retrospectiva sobre o mesmo. Ao longo desta caminhada foram sendo adquiridos diversos valores e competências essenciais à profissão, tais como “a atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente” e o “saber pensar e agir nos e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Ribeiro, 2019), sendo sempre o principal objetivo da mestranda, colmatar as lacunas sentidas e a construção de uma identidade profissional.

À medida que o ser humano cresce, este segue rumos em prole da sua felicidade, sendo que desde cedo surgiu a determinação em enveredar pela profissão de docente, com alguns juízos de valor já patentes dada a experiência pessoal. No entanto, à medida que a “bagagem” profissional se vai completando, é perceptível a importância, não só da construção do próprio saber como de um trabalho colaborativo, pois, como referido no terceiro capítulo, um docente não vive sozinho.

Foram inúmeros os contributos para o crescimento pessoal e profissional de todos os intervenientes no decorrer da PES, mais especificamente, a constante interação entre o par pedagógico, orientadoras supervisoras e as docentes cooperantes, as quais proporcionaram ao par pedagógico uma prática pedagógica sem fronteiras, oferecendo abertura para novas ideias e liberdade para a exploração de novos recursos. Ao longo do contacto estabelecido com os diversos agentes do processo educativo, foram resultando análises crítico-reflexivas com o intuito de transformar as práticas

pedagógicas, uma vez que “exercício da indagação sobre a prática, visa a sua transformação” (Ribeiro, 2011, p. 41).

Com o intuito de promover práticas inovadoras, sustentadas nos interesses e necessidades das crianças, foi essencial o contributo da MIA, regendo-se pelas características cíclicas de observação, planificação, ação, reflexão e ação e, tendo uma postura crítica e investigativa. É fundamental destacar-se o processo de observação, uma vez que este permitiu adquirir conhecimentos sobre especificidades de cada criança e do contexto educativo. O par pedagógico primou sempre pela transversalidade de saberes, não descorando e sobretudo articulando, as diferentes áreas do saber. O mundo que nos rodeia é repleto de curiosidades, sendo a curiosidade uma das características inatas da criança, há que permitir que esta explore livremente o seu meio envolvente, potenciando a autonomia nas crianças possibilitando a brusca de novas compreensões (Lopes da Silva et al. 2016).

Ao longo da PES surgiram algumas dificuldades, porém, com o auxílio das docentes cooperantes e das orientadoras supervisoras, estas foram sendo colmatadas, destacando-se duas em particular. A primeira dificuldade sentida foi a transição da PES do 1.º CEB para a EPE, sendo estes níveis educativos distintos e o receio em não escolarizar a EPE foi notório, demarca-se a importância do papel duplo de docente, sendo que este encara a educação como globalizante e trata as transições de modo gradual, com as devidas interações entre docente e crianças do 1.º CEB. A segunda dificuldade prendeu-se com o facto de o par pedagógico nunca ter tido a oportunidade de interagir com crianças com NAS. Ao longo da prática, a preocupação em incluir todas as crianças dos dois contextos foi constante, no entanto existem crianças com particularidades que não nos permitem interagir de imediato como seria de prever. Com o decorrer do tempo, a criança a quem foi diagnosticada um transtorno do espectro do autismo severo, foi desenvolvendo pelas mestrandas, uma envolvimento e carinho bastante significativo para o par pedagógico, sendo esta uma das maiores gratificações da profissão.

Em todo o processo de formação foram sido lançados desafios, uns que se ultrapassaram com mais facilidade e êxito do que outros, onde o trajeto não foi assim tão linear. Faz parte integrante do papel de docente a adaptação às constantes mudanças e rápidas evoluções da sociedade, como tal, torna-se fulcral que este invista na sua constante formação para assim, dar resposta às exigências que sobressaltam. Como forma de crescimento, é importante que não se coloque de parte toda a experiência vivenciada, uma vez que esta bagagem permite ao profissional transformar e melhorar as suas práticas pedagógicas.

Em suma, em todo o percurso desta formação inicial foi sendo construída progressivamente a identidade profissional da mestrandia, sendo que nos últimos passos dessa formação essa identidade ficou mais vinculada dada a prática exercida nos dois contextos. São vários os autores que defendem que a perfeição não existe, contudo, cabe ao ser humano tentar alcançá-la, ter como ambição a transformação do mundo, mais concretamente da educação, é estar um passo mais próximo do sucesso deste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sola, I., & Zabalza, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C., Adão, S., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 455-479. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhrm, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (3.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed.), (pp. 9-12). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia- em-Participação: Trabalhos de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Godinho, A. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias*. Dissertação de mestrado. Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, Lisboa, Portugal.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., & McTaggart, R., (1992). *Cómo planificar la InvestigaciónAcción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed) (pp. 93- 122). Porto: Porto Editora.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, A., Oliveira, G., Medeiros, M., Silva, T., & Macedo, A. (2016). Jogos e Tecnologias que auxiliam no ensino da Matemática do ensino médio. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA8_ID803_12082016225248.pdf, e acedido a 23 de janeiro de 2020.

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal*. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio. Berlim: Novas Edições Académicas.

Mbuyamba, L. (2006). Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Melo, M. & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Sócio-construtivistas. In F. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 263 - 296). Lisboa: Climepsi.

Mundo Maker. (2020). Fazer para Aprender. Obtido de <https://www.mundomaker.cc/robotica-educacional-a-origem-pouco-conhecida/>

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª Ed) (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2012). *Escritos Sobre Educação*. Lisboa: tinta-da-china.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. (pp. 13– 38), Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011a). O tempo na Pedagogia-em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (4.ª Ed.), (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis da participação* (4.ª Ed.), (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Ouchana, D. (2015). O que é a robótica educacional e quais são os ganhos para o aprendizado. *EDUCAÇÃO*, (Online). Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2015/12/02/o-que-e-a-robotica-educacional-e-quais-sao-os-ganhos-para-o-aprendizado/>

Portugal, G. & Laevers, F. (2012). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Quadros-Flores, P. (2016). *A identidade profissional docente e as TIC*. Estudo de boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto. Berlin: Novas Edições Académicas.

Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Práctium*, 3(2), 60-76. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12486> e acedido a 20 de janeiro de 2020.

Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2019 (pp. 885-894). Braga: Universidade do Minho.

- Ribeiro, D. (2011). *Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade*. In M. Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, (pp. 41-56). Edições Pedagogo.
- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Silva, M.B. (2013). *As expressões artísticas no pré-escolar e 1ºciclo do ensino básico e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, Portugal.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conhecer e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.
- Vygotsky, L., Lúria, A., & Leontiev, A. (1991). *Psicologia e Pedagogia I - Bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série, Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série - A. Assembleia da República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 240/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, 1.ª série - N.º 92. Regime jurídico para a habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei nº. 85/2009 de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República, 1.ª série- N.º 65. Princípios Orientadores da Avaliação.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07- 06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-19. Ministérios da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa.

Direção-Geral de Educação (2016). Iniciação à programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: linhas orientadoras para a robótica. Lisboa: Ministério da Educação

Direção-Geral de Educação (2015). Iniciação à programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: linhas orientadoras. Lisboa: Ministério da Educação

Direção-Geral de Educação (2018). Aprendizagens Essenciais. Lisboa: Ministério de Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.

Ribeiro, D. (2019). *Ficha da Unidade Curricular – Prática Educativa Supervisionada*. Porto, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Objetivos de aprendizagem*. Brasil: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf> e acedido a 26 de dezembro de 2019.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2018-2021.

NM